

Löschmann, Martin

Humor muss sein – auch im Fremdsprachenunterricht

Löschmann, Martin [Hrsg.]: Humor im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt, M. : Lang 2015, S. 9-58. - (Deutsch als Fremdsprache in der Diskussion; 10)



Quellenangabe/ Reference:

Löschmann, Martin: Humor muss sein – auch im Fremdsprachenunterricht - In: Löschmann, Martin [Hrsg.]: Humor im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt, M. : Lang 2015, S. 9-58 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-128627 - DOI: 10.25656/01:12862

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-128627>

<https://doi.org/10.25656/01:12862>

in Kooperation mit / in cooperation with:



PETER LANG

INTERNATIONALER VERLAG DER WISSENSCHAFTEN

<http://www.peterlang.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Deutsch als Fremdsprache in der Diskussion

10

Martin Löschmann
(Hrsg.)

Humor im Fremdsprachen- unterricht



PETER LANG
EDITION

Der Band untersucht linguistische, psychologische, interkulturelle und translationswissenschaftliche Aspekte des Humors, um effiziente Einsatzmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht aufzuzeigen. Humor im Fremdsprachenunterricht bewährt sich jenseits von gängigen Methoden: Er trägt zur Schaffung einer heiteren Lernatmosphäre bei, die eine wesentliche Voraussetzung für effizientes Lernen ist. In den verschiedenen Beiträgen wird die Rolle des Humors in der Kommunikation und im Sprachunterricht erörtert und es werden lernwirksame Humorarten ausfindig gemacht. In einer Fülle von praktischen Beispielen aus neueren Deutschlehrbüchern, aus der Wortschatzarbeit, aus dem Internet, beim Umgang mit Fehlern und aus der interkulturellen Kommunikation wird die Rolle des Humors anschaulich gemacht.

Martin Löschmann ist seit den sechziger Jahren auf dem Gebiet „Deutsch als Fremdsprache“ tätig. Bis 1993 lehrte er am Herder-Institut der Universität Leipzig, danach an der Kingston University in London. Seit dem Jahr 2000 ist er freier Mitarbeiter am IIK Berlin.

Humor im Fremdsprachenunterricht

DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IN DER DISKUSSION

Herausgegeben von Martin Löschmann

BAND 10

Martin Löschmann (Hrsg.)

Humor im Fremdsprachenunterricht



PETER LANG
EDITION

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISSN 0942-4830

ISBN 978-3-631-66192-5 (Print)

E-ISBN 978-3-653-05839-0 (E-Book)

DOI 10.3726/978-3-653-05839-0

© Peter Lang GmbH

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Frankfurt am Main 2015

Alle Rechte vorbehalten.

Peter Lang Edition ist ein Imprint der Peter Lang GmbH.

Peter Lang – Frankfurt am Main · Bern · Bruxelles ·

New York · Oxford · Warszawa · Wien

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich
geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des

Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages
unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die
Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Diese Publikation wurde begutachtet.

www.peterlang.com

Martin Löschmann

Humor muss sein – auch im Fremdsprachenunterricht

Abstract

Although humor is given more space in recent decades in foreign language learning, there are still immense shortcomings. The introductory article is to help reduce deficits in humorous teaching and learning. Starting from an overview of different types of humor and theoretically based explanations (for instance *incongruity*-, *superiority*-, *relief-theories*) humor is considered as an integral part of the learner's motivation on the one hand and communication skills on the other. The theoretical foundations as well as the considerations of the specifics concerning foreign language teaching and learning make it possible to describe practicable objectives, functions, selection criteria and guidelines for the use of humor. Instructional examples illustrate the theoretical and practical discussion.

1. Anstoßpunkte

Sich mit dem Humor im Fremdsprachenunterricht ernsthaft zu beschäftigen, lässt sich auf zwei Ebenen begründen: zum einen auf objektiver und zum anderen auf der subjektiven, d. h. mit den Erfahrungen eines in die Jahre gekommenen Lehrers und Fremdsprachendidaktikers im Umgang mit Humor in Lehre und Forschung.

Obwohl sich das Thema in den letzten Jahren in Theorie und Praxis breitgemacht hat und durchaus vielerorts erörtert worden ist (vgl. nur Reißland 2002; Bell 2007; Hoffmann et al. 2008; Cui P. 2008; Thaler 2012) und in einschlägigen Deutschlehrbüchern konkretisiert worden ist (vgl. Marianne Löschmann idB), scheint es mir bei weitem nicht ausgereizt, nicht einmal das im letzten Jahrzehnt mehrfach behandelte reizvolle Thema Humor im Spiegel der Interkulturalität, wie man am Beitrag von Aneta Stojić und Petra Žagar-Šoštarić (idB), aber auch in anderen Publikationen (Marhenke 2003; Cui P. 2008; Hoffmann et al. 2008; Arnold 2013; Specht 2013) sehen kann.

Entgegen weitläufiger Hypertrophierung von interkulturellen und interlingualen Unterschieden ließ sich beobachten, dass Humor und Komik keineswegs automatisch in international zusammengesetzten Gruppen zu Missverständnissen

führen. Zwar unterstreichen interkulturelle Dimensionen die Tatsache der Andersartigkeit, sie leisten aber auch ihren Beitrag zur Bereicherung der Beziehungen, denn, wie Wilton (2009, 201) zeigt, stellt sich „die Zweisprachigkeit in den untersuchten Gesprächen [...] nicht als eine die Gruppe trennende, sondern als eine sie bereichernde Dimension dar“. Die kulturellen Unterschiede erscheinen eher punktuell und werden als Interesse weckende Besonderheiten und nicht als Störfaktoren empfunden. Das schon mal den orthodoxen Vertretern der Interkulturalität im FU ins Stammbuch geschrieben – das auch kraft der Erfahrungen in den verschiedensten Ländern. Zunächst war zu erfahren, dass es ‚cultural universals‘ gibt, die als weltweit funktionierendes zwischenmenschliches Ausdrucksmittel dienen. Davon unabhängig wird natürlich durch die jeweiligen Kulturstandards determiniert, worüber und auch wie gelacht wird. (Vgl. u. a. Nevo et al. 2001, 144)

In Finnland konnte es einem passieren, dass man einen Witz erzählte und nicht mal ein Lächeln dafür erntete. Witze aus der DDR, die nicht gesellschaftskonform waren, kamen dagegen eher an, auch wenn nicht direkt gelacht wurde:

Nennen Sie die drei größten Länder mit dem Anfangsbuchstaben U.

UdSSR, USA und unsere Republik.

In China war zu lernen, dass Schwiegermütter-Witze nicht ankamen, weil dort eher die Schwiegersöhne als Witzfiguren fungieren, und zudem immer gelächelt wird, ob ein Spaß verstanden worden ist oder nicht. Das gilt ebenso für Japaner. Oft ist das Lachen ein Verlegenheitslachen, ein Zeichen dafür, dass der einzelne eine peinliche Situation voraussieht, die mit Gesichtsverlust verbunden sein könnte. Auf der anderen Seite konnte wir auf einer Geburtstagsfeier in China selbst erleben, wie sich globaler Humor in Form einer ‚Tortenschlacht‘ Bann brach. „Torte im menschlichen Antlitz“ hält Lorient (1983, 234) für einen „der bedeutendsten Einfälle des internationalen Humors“.

Außerdem wertet der Buddhismus in den Ländern Asiens das Lachen durch das Lächeln der Erleuchtung des Buddhas auf. Es wird als höchste Stufe verstanden, die eine geistige Existenz erreichen kann: Zeichen der Harmonie, des Einklangs, der Weisheit.

Dabei sagt die Stellung von Humor und Lachen in einer Kultur noch nichts über die Wertung für den Unterricht. Indische Doktoranden, die am Herder-Institut in den 60er Jahren in Leipzig innerhalb eines halben Jahres auf ihr Promotionsstudium in der DDR vorbereitet wurden, hielten Anekdoten, Witze für abwegig im Sprachunterricht, weil sie darin schlichtweg eine Zeitvergeudung sahen. In der Sowjetunion bzw. in Russland konnte es einem passieren, dass Humor im Unterricht als nicht seriös angesehen wurde.

In England wiederum wurde dem Herausgeber ein bestimmter Humor zugestanden, aber weil die Deutschen in diesem Land als humorlos gelten, wurde er als ‚Nicht-Deutscher‘ apostrophiert und damit angezeigt, wie wichtig Metabilder für die Rezeption von Humor sind. Es hat sich herumgesprochen, dass der Humor im öffentlichen Leben in England eine größere Rolle als in Deutschland spielt. Er beschränkt sich nicht auf feste und ausdrücklich dafür gekennzeichnete Bereiche. Er hat auch in ernsten Kontexten seinen Platz, z. B. in Festreden, Nachrichtensendungen usw.

Dass der Humor im Fremdsprachenunterricht trotz aller Fortschritte unterschätzt wird, ist wohl kaum umstritten. So findet sich in dem umfänglichen „Begriffsregister“ zum *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (vierte, vollständig neu bearbeitete Auflage 2003) nicht einmal das Stichwort *Humor*. In der *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts* (Desselmann/Hellmich 1981), an der ich als Autor mitgewirkt habe, fehlt der Begriff gleichermaßen. Ja, ich bekenne, zum damaligen Zeitpunkt wäre ich gar nicht auf den Gedanken gekommen, dessen Aufnahme zu wünschen, geschweige denn zu fordern.

Die Unterschätzung bzw. Geringschätzung des Humors hat in Deutschland eine bestimmte Tradition. Sie zeigt sich deutlich im Sprichwort *Am Lachen erkennt man den Narren*.

In Umberto Ecos weltberühmtem Roman *Im Name der Rose* versucht der Mönch Jorge das Lachen gar zu verbieten. Es nehme den Menschen die Angst und erschüttere die Ordnung, d. h. den Glauben an Gott. Überdies mache das Lachen hässlich.

Wer sich mit Humor umgibt, kann leicht als nicht seriös, als unernst eingeschätzt werden. Namentlich in der Wissenschaft ist man solcher Gefahr ausgesetzt. Nicht nur in den Niederlanden wird von den gebildeten Schichten simpler Humor als vulgär aufgefasst – anders in den USA. In England wird *wit* und *humor* mit jeweils verschiedenen Konnotationen unterschieden: „Wit was associated with aristocracy and elitism. Whereas humor was a more bourgeois, middle-class concept, associated with universality and democracy.“ (Martin 2007, 23)

Da Unterricht auf systematisch angeleitete Lernprozesse ausgerichtet ist, wird Humor mit seinen Attributen Spontaneität und Unberechenbarkeit von Lehrern und Lehrerinnen zu oft aus dem Unterricht verbannt. Bis heute wird aus solchen und anderen Gründen der Humor auch in der Lehreraus-, Lehrerweiter- und Lehrerfortbildung stiefmütterlich behandelt. Das ist umso erstaunlicher, als sich Psychologen, Philosophen, Anthropologen, Soziologen und Mediziner mit Humor ernsthaft beschäftigt haben und beschäftigen und eine Reihe positiver Wirkungen herausfanden und sie in der Psychotherapie, der Medizin und der Pflege, aber auch im Bereich der Werbung und im Management

anwenden (vgl. Lorenzen 2007, 9 f.). Wie wichtig das Forschungsobjekt in den letzten drei Jahrzehnten geworden ist, zeigt die 1988 ins Leben gerufene Zeitschrift: *International Journal of Humor Research*, welche zur „International Society for Humor Studies“ gehört. Hier werden Beiträge der Psychologie, Medizin, Therapie, aber auch der Sozialwissenschaft und der Pädagogik veröffentlicht.

Für Eckart von Hirschhausen (2009), Moderator, Zauberkünstler, Kabarettist, Comedian und Schriftsteller, promovierter Mediziner obendrein, ist der Mangel an humorvollen Lehrern und Lehrerinnen evident. Er stellt wie Gruntz-Stoll (2001, 8) Ausbildung und Unterricht unter den Verdacht, „lust- und humorlose Unternehmungen und Veranstaltungen zu sein“, führt dies auf eine emotionslose Lehrerausbildung zurück. Gewiss, könnte man Hirschhausen vorwerfen, nicht ganz auf dem Laufenden zu sein, denn es hat sich in den letzten Jahrzehnten in den Ausbildungsstätten und natürlich auch im Fremdsprachenunterricht etwas getan, wie wir schon wissen. Augenfällig in dem Lehrbuch *Delfin*, in dem es – wohl zum ersten Male – sogar ein Lektionsthema *Humor im Alltag* gibt. So nützlich und willkommen die Lektion auch sein mag, sie gibt uns einen weiteren Anstoßpunkt, sie wirft nämlich die Frage nach der Auswahl auf. So werden darin z. B. Anekdoten über Musiker wie Hellmesberger und Slezak bemüht, von denen kaum anzunehmen ist, dass die Lernenden sie kennen, geschweige denn kennen lernen wollen.

Praktische Erfahrungen im Umgang mit Humor sammelte ich hauptsächlich am Herder-Institut der Leipziger Universität und bei Lehrtätigkeiten im Ausland. Früh fiel mir auf, dass der Humor in den verschiedenen Unterrichten und in den Lehr- und Lernmaterialien, recht begrenzt daherkam. Natürlich gab es Bemühungen allerorten, aber Humor beschränkte sich lange Zeit weitgehend auf den Einsatz von Anekdoten, Sprachspielen, Witzen, mehr oder weniger flotten Sprüchen – meistens war deren Funktion aber auf Garnierung des Unterrichts, auf Unterhaltung beschränkt. Was den Witz angeht, der oft im Vordergrund steht, wenn es um Humor im FU geht, so waren und sind eng gesteckte Tabus nach vielen Seiten hin nicht zu übersehen, politische, ethnische oder gar erotische Witze wurden rigoros ausgeklammert, beliebt dagegen z. B. die neutralen Fritzen-Witze.

Die Deutschlehrerin konjugiert: „Ich gehe, du gehst, er geht, wir gehen, ihr geht, sie gehen. Fritzen, kannst du mir sagen, was das bedeutet?“ „Alle sind weg!“ (Vgl. dazu herderblog.net: *Ach ja, ach nein, am Herder-Institut wurde auch gelacht*).

Die auffällige Begrenztheit und Enge beim Humoreinsatz wollten Marianne und Martin Löschmann zumindest auf einem Teilgebiet, nämlich beim Thema *Liebe* überwinden, als sie dem Verlag Enzyklopädie 1988 ein Bändchen *Deutsch*

vor *Mitternacht* anboten, das sich dem Flirten, der Liebe, ja auch der Erotik mit Witz, Ironie, Sarkasmus, Parodie widmete und in dem sich besonders die schwungvoll heiteren Grafiken von Britta Matthies abhoben.

Abb. 1: Illustration zu *Rotkäppchen und der Wolf*.



Leider fiel das Projekt aus den verschiedensten Gründen der Wendezeit zum Opfer und wurde nicht vom Verlag Langenscheidt, der sich Enzyklopädie einverleibte, übernommen. Auch Hueber lehnte es ab, weil es damals eherne Tabus durchbrach. Inzwischen sind jedoch die Tabugrenzen gerade vom Verlag Langenscheidt weit, sehr weit hinausgeschoben worden, wenn man etwa an Barths (2004) ‚Sprachführer‘ *Frau-Deutsch/Deutsch-Frau*, an *Sex-Deutsch/ Deutsch-Sex. Nie mehr sprachlos im Bett* von Berger u. Wanders (2009) oder auch an Hirschhausens (2011) *Arzt-Deutsch/Deutsch-Arzt* denkt. Diese Arbeiten zielen zwar nicht direkt auf den DaF-Unterricht, aber das darauf schielende Auge ist unverkennbar. Während es sich bei unserem Bändchen um ein bescheidenes Zusatzmaterial handeln sollte, kann der Leipziger Schubertverlag fast 20 Jahre später sogar ein Lehrbuch präsentieren: *Deutsch zu2weit. Ein romantisch-grammatisches Lehrbuch* von Antreter (2006). Als ein die Grenzen in vielerlei Hinsicht überschreitendes Werk exponiert Marianne Löschmann (idB) *Deutsch für Ausländer. Ein famoses Lehrbuch* (2009).

Schließlich möchte ich noch ein paar Anstoßpunkte andeuten, auf die ich bei der Titelfindung dieses Bandes gestoßen bin. Der letztlich gewählte Titel ist

weder originell noch witzig, signalisiert zwar das übergreifende Thema klar und unmissverständlich, nicht aber das verfolgte Anliegen: die Schaffung einer heiteren Arbeits- und Lernatmosphäre über Humor. Denkbar ein Titel wie der folgende *Humor und Heiterkeit im FU*, doch springt die Gleichordnung der Begriffe ins Gesicht, *Humor und Witz* träfe schon gar nicht, weil einengend. *Lachen im Fremdsprachenunterricht* erwies sich ebenfalls als problematisch, denn Lachen wird nicht allein durch Humorhandlungen erzeugt. Man denke nur an das Kitzeln. Lachen kann zur Vortäuschung von Erheiterung eingesetzt werden, um das Gesicht zu wahren, um etwas zu verbergen, es kann sich aus peinlicher Berührt-heit, persönlicher Betroffenheit ereignen. Im Grunde genommen können wir die verschiedensten Gemütszustände durch Lachen ausdrücken: Freundlichkeit wie Bössartigkeit, Sicherheit wie Unsicherheit, Überheblichkeit wie Verlegenheit. Obwohl Lachen, Lächeln und Schmunzeln nicht auf Humor beschränkt werden dürfen, bleibt er natürlich damit verbunden.

Um die Vielgestaltigkeit des Humors anzudeuten, empfahl sich lange Zeit ein Untertitel *Von Anekdote bis zu Zote*, was allerdings als Werbegag nach dem Motto zu verstehen wäre: „Wie steigern wir die Einschaltquote? / Durch mehr Gewalt, mehr Sex und Zoten.“

Warum nicht *von Anagramm bis Zote* ist möglicherweise klar: Es fehlt der Reim und das Anagramm ist weniger bekannt, zudem stellt sich die Frage, ob es in jedem Fall unter Humor zu subsumieren ist, aber zur Abwechslung und zur Heiterkeit kann es schon mal dienen.

Bilden Sie aus den Buchstaben des Wortes *Ampel* ein neues Wort. Die Auflösung *Lampe* könnte durchaus als lustig rezipiert werden.

Venus in Beton als Anagramm zu *Subventionen* doch auf jeden Fall oder?

2. Vielgestaltigkeit und Komplexität von Humor

2.1 Von der Aussichtslosigkeit, Humor zu definieren

Arbeiten über Humor werden mit Recht nicht müde, die Komplexität und Vielschichtigkeit, den Facettenreichtum des Begriffes zu betonen, die verschiedenen Ebenen zu beleuchten, auf denen Humor stattfindet, die Wissenschaften zu benennen, die sich mit Phänomenen des Humors beschäftigen. Obwohl es in unserem Kontext müßig wäre, sich mit all den vorhandenen Definitionen und Beschreibungen im Einzelnen auseinanderzusetzen, kommen wir nicht umhin, wenigstens zu umreißen, was unter Humor verstanden wird oder zumindest um welche Arten von Humor es sich handeln soll. Sindermann (2009, 7 und 16)

versteht Humor als ein „Mixtum Compositum“, d.h. ein Sammelsurium und findet treffende Worte, um das Wirrwarr zu kennzeichnen:

„Am Anfang, da war es wüst – wüst und voll. Verschiedene Begriffe zeigten gleiche Sachen an. Gleiche Begriffe verschiedene Sachen. Ein begriffliches und phänomenales Tohuwabohu ließ die Welt des Humors erschaffen. Eine Welt, in der es wüst, nicht weil es leer, sondern in der es wüst, weil es voll war – an Bedeutung –, und daher doch wieder leer – an Bedeutung. Eine Welt mit vielen Möglichkeiten. Eine Welt mit vielen Wirklichkeiten. Mit zu vielen.“

Indem wir Humor als Oberbegriff für alle Arten von Texten, Ereignissen, Handlungen, auch nonverbalen Erscheinungsformen wählen, die zu Lachen, Spaß, Erheiterung im Unterricht führen können, ziehen wir den Kreis um den Humor so groß, dass es in der Tat schwer fällt, ihn per definitionem zu fassen.

Beruft man sich auf landläufige Erklärungen, wie sie in Wörterbüchern oder Sachbüchern zu finden sind, kann man sich schon sein Untersuchungsfeld abstecken. Wenn es um den Humor als Eigenschaft des Menschen, als Fähigkeit, als Disposition, um Humor mit der Tendenz zur Erheiterung geht, kommt man mit einer Bestimmung wie der folgenden hin: Humor ist die „Fähigkeit, Gabe eines Menschen, der Unzulänglichkeiten der Welt und der Menschen, den Schwierigkeiten und Missgeschicken des Alltags mit heiterer Gelassenheit zu begegnen, sie nicht so tragisch zu nehmen und über sie und sich lachen zu können.“ (Drosdowski 1990, 320) Eine solche Definition schließt eine objektbezogene Sichtweise aus. Der sogenannte Schwarze Humor oder die Satire fallen allerdings ebenfalls heraus. Sehr pragmatisch kommt die sachliche Definition in der *The New Encyclopaedia* (Bd. 6, 2002, 145) daher: „Form of communication in which a complex mental stimulus illuminates, or amuses, or elicits the reflex of laughter“. Humor als Stimulus und Reaktion: Witz, Wortspiel, Ironie, Satire, Übertreibungen etc. fungieren als auslösende Stimuli, auf die der Rezipient reagiert. Im Hinblick auf die verbale Humor-kommunikation mag es angehen, aber die nonverbale oder die Situationskomik sind darin kaum verankert. Und zu konstatieren ist eine Gleichsetzung von Humor und Lachen.

Da wir Humor als Oberbegriff (vgl. z. B. auch Titze 1999, 11; Lopez 2012, 11; Lorenzen 2007, 14 ff.) ansetzen, wird die Komik nicht nebengeordnet, sondern untergeordnet. Freilich weist der Oberbegriff dann selbst kaum eine spezifische Eigenschaft mehr auf und ist wenig konturiert, wohl aber kann er als „kleinster gemeinsamer Nenner“ (Lopez 2012, 116) fungieren, der die besondere, die humorspezifische, die komische Wirkung beschreibt. Ob eine Äußerung humorvoll

ist oder nicht, entscheiden letztlich die Rezipienten. Und auf sie kommt es auch im Unterricht an.

Ein kleines Mädchen wohnt in der 13. Etage. Sie fährt mit dem Lift hoch. In der 8. steigt sie aus und geht zu Fuß weiter.

So gelesen oder gehört, ein humorloser Bericht. Als Rätsel gestaltet, ergibt sich eine ganz andere Konstellation:

Warum verlässt das kleine Mädchen schon in der 8. Etage den Lift?

Es kann gerätselt werden:

Sie läuft den Rest gern, sie hofft jemanden zu treffen usw.

Des Rätsels Lösung aber ist:

Sie erreicht nur den Knopf für das achte Stockwerk.

Die Überraschung, die Verblüffung ist gegeben, ein gelungenes Rätsel. Man fragt sich, warum man nicht gleich selber darauf kam und ist amüsiert ob der gelungenen Lösung. Es wird gelacht, aber nicht jeder wird die Situation Spaßig finden. Jemand könnte meinen, das Mädchen könne ja warten, bis jemand kommt und ihm hilft, ein anderer könnte sich darüber aufregen, dass es sich bei diesem Rätsel nicht um einen Jungen handelt und lacht überhaupt nicht.

2.2 Humor und Komik, Komik und Humor

Bei Luigi Pirandello (1997, 164 ff.), Specht (2013, 95 f.) wie auch bei Piepenbrink (2013) ist Humor etwas anderes als Komik. Pirandellos Bestimmung von Komik stimmt aber, sieht man genauer hin, mit der Inkongruenz-Theorie überein, die für viele Autoren zur Erklärung von Humor dient. Diese Theorie (ausführlicher unter 3.2.) setzt voraus, dass man über diejenigen Dinge lacht, in denen man etwas Widersprüchliches beobachtet. Komik wird als reines Beobachten des Gegenteils definiert, während es sich im Falle von Humor um das Empfinden des Gegenteils handelt, was durch Reflexion entsteht. Specht (2013, 95) wiederum, die sich u. a. auf Bachmaier (2007, 10) stützt, begreift Komik als „eine Form der Inszenierung, von Konstruktion“, als ob Humor nicht absichtsvoll in Szene gesetzt werden könnte: „Wird auf den Unterschied zwischen Komik und Humor abgehoben, dann kann für das Komische wohl gelten, dass es eine Form von Inszenierung, von Konstruktion ist, ein Ausdruck intellektuellen Raffinements im Gegensatz zum Humor, der eine Haltung, einen Charakter, eine Lebensstellung festlegt: Komik wird inszeniert, humorvoll ist eine Person.“

Trotz des Versuchs, Humor und Komik als zwei nebengeordnete Größen zu begründen, kommt Specht nicht umhin festzustellen (das gilt auch für Kusnetsovas Unterscheidung in ihrem Beitrag *Linguistische Aspekte* idB), „dass Humor und Komik eng miteinander verknüpft sind“, und in der Tat Komik bestenfalls als spezifische Seite des Humors ausgemacht werden kann. Eine solche

Einordnung hat für uns auch größere didaktische Plausibilität, denn betrachten wir nur mal den Begriff der Situationskomik, dann würde sie gegebenenfalls aus meinem Humorkonzept herausfallen, obwohl sie letztlich auch nur Erwartungshaltungen durchbricht und auf Diskrepanzen zwischen Betrachtern und Involvierten beruht. Situationskomik bezeichnet für uns eine bestimmte Qualität von Situationen, die sich aufgrund einer von der Normalität abweichenden Konstellation bis hin zu einem grotesk-absurden Szenarium entwickeln kann.

Das Ausrutschen auf einer Bananenschale ist wohl ein gutes Beispiel dafür. In manchem Film ist das ein gern verwendeter Slapstick-Gag, auch in Theaterstücken kommt er vor: Berühmt die entsprechende Szene in Beckett *Das letzte Band*. Der Protagonist Krapp, ein alter, erfolgloser Einsiedler, öffnet, bevor er anfängt zu schreiben, eine der Schubladen und entnimmt eine Banane. Er isst sie, teilnahmslos die Bühne auf- und abschreitend, und wirft die Schale auf die Bühne. Dabei rutscht er fast auf der Bananenschale aus. Mit dem Fuß stößt er die Schale dann ins Publikum. Der Vorgang wiederholt sich mit einer zweiten Banane. Der Unterschied: Die zweite Bananenschale wird sofort im Publikum entsorgt. Irgendwann wird das Bananenspielchen beendet, und er wendet sich seinen Erinnerungen zu.

Wen dieses Beispiel nicht überzeugt, mag sich einen der bekanntesten Sketche *Die Nudel* von Lorient von YouTube herunterladen und ansehen. Darin fasziniert eine Nudel im Gesicht des Verehrers die Angebotete mehr als dessen Liebeserklärungen.

Abgesehen davon, dass man eine solche Szene im Unterricht wunderbar nachspielen kann, ereignet sich Situationskomik oft im Fremdsprachenunterricht auf natürliche Weise, allein schon aus der lange Zeit andauernden Begrenztheit der zur Verfügung stehenden Sprachmittel. Sie kann aber auch vom Lehrenden bewusst didaktisch gezielt herbeigeführt werden, um z. B. eine gegebene Lernsituation zu erleichtern.

Was für ein Lacherfolg, wenn die Abbildung eines Menschen, die der Aneignung der Bezeichnungen für Körperteile dient, auf den Kopf gestellt ist. Will man anspruchsvoller sein, kann man sich von Bildern des bekannten Malers Georg Baselitz anregen lassen, die im Kopfstand daherkommen.

2.3 Zur Sichtung von Humorarten

Die kurze Erörterung des Beziehungsgeflechts von Humor und Komik macht deutlich, wie schwer es ist, die Humorarten einzuordnen. Welche Gliederung man auch wählt, sie bleibt unbefriedigend, muss unbefriedigend bleiben, auch deshalb, weil sie kaum Erklärungskraft aufweist. Wenn wir dennoch hier darauf eingehen, soll damit gerade auch die Vielfalt des Humors gezeigt werden, die es

im Unterricht zu nutzen gilt. So geht Schmidt-Hidding (1963, 48 f.) vom *Wortfeld des Komischen* aus und setzt Humor und Spott auf der einen und Witz und Spaß auf der anderen Seite als zentrale Orientierung an. Doch schnell findet man heraus, dass es humorvolle, spöttische und zynische Witze gibt, der Spaß an sich nicht existiert, Ironie witzig, auch spöttisch sein kann. Doch macht Schmidt-Hiddings Ordnungsversuch zumindest klar, dass man ohne Mischformen schon gar nicht auskommt.

Oder nehmen wir noch eine weitere Einteilung ins Visier, die von Moser (90, 184 f., zitiert nach Tissot (2009, 21 f.)). In ihr wird versucht über eine Attribuierung des Humors, die für sich genommen nützlich ist, Ordnung in die Materie zu bringen. Die vorgeschlagenen Kategorien lauten:

- „(1) Spöttischer Humor: lachen über Schwächen (besonders über die Dummheit) anderer Personen, wobei moralische Schwächen ausgenommen werden.
- (2) Unmoralischer Humor: Lachen über widerwärtige Situationen oder Ausschweifungen.
- (3) Gewagter Humor: Lachen über Späße mit sexuellen Anspielungen.
- (4) Einsichtiger Humor: Lachen über plötzliche Einsicht, die sich in verwickelten Situationen einstellt.
- (5) Witziger Humor: Lachen über ein Spiel mit Gedanken oder Worten.
- (6) Humor bezüglich der Ungereimtheit von Situationen oder Gedanken: Lachen über lächerliche Situationen.“

Tissot verbucht die Arten 1 bis 3 von Moser unter affektivem und 4 bis 6 unter kognitivem Humor, was sich sicherlich auch nur tendenziell versteht. Gewiss benennt Moser existierende Humorformen, aber es sind eher ad-hoc-Beschreibungen, die keineswegs schlüssig sind: Warum spöttischer Humor moralische Schwächen ausschließen soll, ist z. B. nicht nachvollziehbar. Humor kann in vielerlei Hinsicht gewagt sein, nicht nur in Bezug auf „sexuelle Anspielungen“, z. B. auch in Bezug auf Ausgrenzungen über Stereotype. Müsste es nicht auch „moralischen Humor“ geben, wenn es denn den „unmoralischen“ gibt usw. usf.?

Wie begrenzt Klassifikationen von Humorarten sind, wird deutlich, wenn man selbst eine erste Sichtung vornimmt und angehalten ist, verbalen und nichtverbalen, visuellen und nichtvisuellen, spontanen und geplanten, gewollten und ungewollten, schriftlichen und mündlichen Humor, konstruktiven und destruktiven Humor, traditionelle und neuere Humor-Genres wie Sitcoms und Comedys, u. a. m. zu unterscheiden. Dass derartige Gruppierungen nicht rein theoretischer Natur sein müssen, zeigt Marianne Löschmann (idB), indem sie Humor in Deutschlehrwerken nach ihren Erscheinungsformen differenziert.

Lässt man sich von der rein additiven, letztlich auch untauglichen Zusammenstellung von Humorarten in Wikipedia (<http://de.wikipedia.org/wiki/Humor>)

inspirieren, müsste man in der Tat erst einmal verbalen von nonverbalen Humor unterscheiden usw., was nicht geschieht. Zu den nonverbalen Formen gehörten dann: *Mimik, Gestik, Tonfall* auf der einen Seiten und bildliche *Cartoon, Comic, Karikatur, Bild-Montage* auf der anderen.

Bei den verbalen Humorformen lassen sich relativ klar humorvolle Textsorten bestimmen, wie *Aphorismus*, ggf. *Anekdote, Glosse, Groteske, Parodie, Persiflage, Satire, Witz*, ‚komische Lyrik‘, aber auch Darstellungsformen in Theater und Film wie *Comedy, Farce, Groteske, Kabarett, Slapstick, Sitcom, Travestie*. Inwieweit mündliche von schriftlich fixierten Formen unterschieden werden können, mag dahin gestellt sein, aber es gibt schon eine bestimmte Berechtigung *Gag, Kalauer, Scherz, Zote* mit Mündlichkeit zu verbinden, eine eindeutige Zuweisung gibt es jedoch nicht. Das wird klar, wenn man Umschreibungen wie *witziger Einfall/Gedanke, geistreiche Idee, Geistesblitz, Spaß, Clou* heranzieht oder bei *Kalauer* die Umschreibung „einfaches Wortspiel mit Wörtern unterschiedlicher Bedeutung von gleichem Klang oder gleicher Schreibweise“. (Wikipedia unter *Kalauer*) Oft beziehen sie ihren eigentlichen Witz aus dem Umstand, dass sie als schlechte Witze gelten. Eine solche Charakterisierung impliziert die Frage, wodurch sich gute von schlechten Witzen, gelungener von nichtgelungenem Humor unterscheiden und welche Rolle diese Unterscheidung mit Blick auf den Unterricht spielen sollte.

Die Schwierigkeit der Zuordnung von Humorarten kann auch am *Scherz* verdeutlicht werden. Was ist ein Scherz? Im Duden heißt es: „nicht ernst gemeinte [witzige] Äußerung, Handlung, die Heiterkeit erregen soll; Spaß“, im ‚freedictionary‘: „(= Witz) etwas, das man mit der Absicht sagt oder tut, andere zu erheitern“ (<http://de.thefreedictionary.com/Scherz>). In beiden Definitionen sind die Nähe zu Witz und die Intention (Erheitern) gegeben. Obwohl im Sprachgebrauch genügend Überschneidungen von Witz und Scherz existieren, kennt der Sprachgebrauch eindeutige Verwendungsweisen. *Aprilscherz* ist nicht durch *Aprilwitz* zu substituieren. *Scherzfragen* sind bestenfalls witzige Fragen (= eine Mischung von Rätsel und Witz). Die Zuweisung von *Scherz* zur mündlichen Kommunikation machen gerade diese Spezifizierungen plausibel. Sie werden hier exponiert, weil sie zu Recht im Unterricht beliebt sind und als willkommene Abwechslung rezipiert werden.

Welcher Abend fängt morgens an? *Der Sonabend*.

Was ist der Unterschied zwischen einem Beinbruch und einem Einbruch?

(Vgl. auch Literaturverzeichnis unter Rätselfragen)

Die Unterscheidung von schriftlichen und mündlichen Humorarten verweist uns auf konversationelle Humorarten, wie sie Nadine Thielemann (2008, 442 f.)

in Gesprächen festgestellt hat. Mit ihrer Zusammenstellung, die auf Gruppierungen weiterer Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen beruht, kommen wir zu einer kommunikationspraktischen Differenzierung, die für einen kommunikationsorientierten Unterricht von Gewicht ist. Sie benennt „fünf Humorformen im Gespräch“, die sie im untersuchten Korpus fand:

- „1.) Ironie bzw. Sarkasmus sind Humorformen, die auf uneigentlichem Sprechen beruhen...
- 2.) Wortspiele stellen eine Humorform dar, deren komischer Effekt aus dem Spiel mit sprachlichen Doppeldeutigkeiten, klanglichen Ähnlichkeiten, etc. resultiert.
- 3.) Mit Albern bzw. Witzeln werden besonders abwegige, übertriebene und absurde Kommentare erfasst, die im Gespräch oft reaktiv oder simultan platziert sind. Sie stellen häufig Nonsens-Argumente dar.
- 4.) Eine weitere Gruppe bilden Humorformen, die mit Techniken des Mimikry arbeiten wie z. B. der Animation von Figuren durch Stimmimitation und Perspektivwechsel oder der Inszenierung von Dialogen. Mimikry dient dabei in der Regel der Parodie und kann in Gesprächen auch von mehreren SprecherInnen gemeinsam und koordiniert entwickelt werden.
- 5.) Eine letzte Gruppe lässt sich unter dem Oberbegriff teasing zusammenfassen und erfasst Humorformen, die mit spielerischer bzw. scherzhafter Aggression arbeiten. Je nach Gewichtung von Spiel und Aggression können Aktivitäten wie Necken, Frotzeln oder Dissen unterschieden werden. Diese Humorformen eint, dass sie ein ‚Opfer‘ bzw. eine Zielscheibe haben.“

Teasen, das wir bisher noch nicht erfasst haben, könnte ein Synonym zu *Sticheln*, *Necken* sein, wenn es in der Werbesprache nicht über Teaser definiert wäre als Anrisstext. *Dissen* stammt aus der Jugendsprache und ist vom Englischen *to diss* abgeleitet, das wiederum mit Englisch *disrespect*, *discriminate* oder *discredit* zusammenhängt.

In den konversationellen, aber auch in anderen der aufgeführten Humorformen können sich ‚humorvolle‘ Verhaltensweisen wie *Albernheit*, *Blödeleien*, *Hohn*, *Ironie*, *Selbstironie* eingeschlossen, *Sarkasmus*, *Süffisanz*, *Zynismus*, *Frotzeln*, *Veräppelung* spiegeln.

Während die Kategorie „Denkformen“ in der Wikipedia-Auflistung aufgegeben wird, wird die der „Ereignisformen“ aufgegriffen. Dazu werden der *Aprilscherz*, vor allem aber die Humorformen umrissen, die sich mit dem Karneval/der Fastnacht/dem Fasching verbinden. Denken wir nur an die Mottowagen oder die oft derben *Büttenreden*, die dazu beitragen, dass sich die Närrinnen und Narren über die bestehende Ordnung, das Einerlei des Alltags erheben. Die Ereignisformen, die gelegentlich in Auflistungen entfallen, haben aber mit Blick auf den DaF-Unterricht insofern Gewicht, als sie beim Thema *Feste und Feiern* nicht fehlen dürfen.

Man könnte die Sichtung von Humorformen noch weitertreiben, doch soll sie ausreichen, sich im Klaren darüber zu werden, welche Vielfalt an komischen Situationen, Humorformen und -inhalten zur Verfügung steht. Zugleich kann die Auseinandersetzung mit der Auflistung dazu führen, weitere, womöglich sogar neue Formen zu entdecken, mit anderen Worten Lücken im System zu finden, sofern wir von einem System hier überhaupt sprechen können. So könnte gefragt werden, wo ist denn z. B. der *ethnische Humor* mit seinen verschiedenen Realisationsformen einzuordnen. Gerade im DaF- und DaZ-Unterricht stoßen verschiedene Ethnien mit ihren kulturellen Unterschieden aufeinander, die sich z. B. in *ethnischen Witzen* kundtun. Liest man Eckes Beitrag (idB) zu humorvollen Kindersendungen, wird man auf eine weitere Unterteilung: *Kinderhumor* und *Humor für Kinder*, *Jugendhumor*, *Humor für Jugendliche* sowie *Erwachsenenhumor* und *Humor für Erwachsene* verwiesen. Freud konnte bei Kindern nicht die Fähigkeit entdecken, Humor von sich zu geben. Dass schulreife Kinder sich durchaus bestimmter Humorformen bedienen, steht jedoch wohl außer Frage. Zum Beispiel sind bei ihnen die oben erwähnten lustigen Rätsel beliebt, mit denen sie gern versuchen allwissende Erwachsene reinzulegen.

Wer reist kostenlos um die Welt? *Der Mond*.

Wie Ruch (1992) zeigt, weisen jüngere Menschen eine höhere Affinität zu Nonsensehumor auf, während sich Erwachsene eher für ‚Inkongruenz-Humor‘ erwärmen, worauf im nächsten Punkt eingegangen wird. Auf die Frage, ob er heute „den jugendlichen Humor oberflächlich, ohne tieferen Sinn“ finde, antwortete der Kabarettist Frank Lüdecke (2014), Stammgast der ARD-Sendung „Satire Gipfel“ und lange Zeit künstlerischer Leiter der *Distel*:

„Nein. Es ist immer so, dass sich der Humor eines Menschen mit seinen Lebensumständen befasst, also mit dem, was ihn beschäftigt. Deshalb lachen Jugendliche viel über ihre Lehrer, die Schule und ihre komischen Eltern. Darüber habe ich als Jugendlicher auch gelacht.“

Über die Unterscheidung von Kinder-, Jugend-, Erwachsenenhumor hinaus muss auch die Geschlechterfrage in Bezug auf Rezeption und Produktion von Humor gesehen werden. Die Humorforscherin Kotthoff (2008) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass Frauen weniger den aggressiven Humor lieben, „tendenziell leichter über sich witzeln, als Männer das tun“ und ihre Domäne im Parodie-Bereich haben: „Das fängt schon damit an, dass man anderen erzählt, was sich der Chef heute wieder geleistet hat, und dabei macht man den Chef dann nach. Das ist Parodie im Alltag, aber es gibt ihn auch auf der Comedy-Bühne. Anke Engelke ist ein großes Parodietalent.“ (Vgl. auch Knieper/Schenk

2002, 2) Bei Nevo et al. (2001, 145) kann man zudem erfahren, dass Männer über ein größeres Repertoire an Witzen verfügen und vergleichsweise häufiger Witze erzählen.

3. Humor als integraler Bestandteil von Motivation

Grob vereinfacht kann man von zwei verschiedenen psychischen Funktionsmodellen ausgehen, die das menschliche Handeln bestimmen: zum einen vom System, das die Realität wahrnimmt – das Realitätsmodellierungssystem – und zum anderen vom motivationalen System. Das Realitätsmodellierungssystem ist „zuständig für die Interaktion der Person mit der Realität. Es dient dazu, möglichst gut funktionierende Theorien oder Modelle über die Realität zu entwickeln, Situationen zu analysieren und zu verstehen, effektive Handlungen zu planen und auszuführen, die möglichst antizipierbare Effekte auf die Realität haben ... usw.“ (Sachse et. al. 2009, 90) „Das motivationale System dient primär dazu, das Wohlergehen der Person zu sichern. Es enthält Bedürfnisse und Motive, Werte und Ziele. Es entwickelt damit Standards für das eigene Wohlergehen der Person, Standards, die die Person für sich persönlich erreichen, aufrechterhalten und bei Verlust wiedergewinnen will“. (a.a.O., 91) Das Wohlergehen wird durch Basisemotionen wie Glück, Freude, Überraschung, Trauer, aber auch durch Abwehr von Angst, Wut gesichert. Damit angenehme Gefühle entstehen können, muss ihnen etwas Unangenehmes vorausgehen.

Das Realitätsmodellierungssystem wird also in hohem Maße bestimmt durch Schemata, festgefügte kognitive Strukturen, die dem Menschen ein gutes Funktionieren in ihrer jeweiligen Umwelt ermöglichen. Das motivationale System klärt dagegen, ob eine bestimmte Situation, ein bestimmter Realitätsaspekt, bestimmte Motive befriedigt, Bedürfnissen dient und dazu führt, Ziele zu erreichen. Ist das gegeben, bewertet das Motivationssystem diese Realitätsaspekte als positiv, persönlich relevant, nützlich, wertvoll. Die positive Bewertung kann zu sprachlichem Ausdruck führen: etwa, in unserem Fall *Sprache lernen macht mir Spaß*, die negative Bewertung dagegen kann dazu führen, dass jemand von sich sagt: *Ich bin nicht sprachbegabt, was soll's?* Solche Schemata können nicht zuletzt durch Humor, der neue Perspektiven sowohl für das Realitätsmodellierungssystem als auch für das motivationale System eröffnet, aufgebrochen werden. Die entsprechenden Vorgänge, wie überraschende Überhöhungen und Verniedlichungen, Verzerrungen und Glättungen, Verdeutlichungen und Verdunkelungen des Sinns bis hin zu Sinnentleerungen, setzen affektive Energien frei, die das Lernen stimulieren können. Affekte

sind die unmittelbaren Ausdrucksformen von Verarbeitungsprozessen. Im Motivationssystem haben diese Affekte wiederum Informationsfunktionen für das Realitätsmodellierungssystem. (Vgl. Sachse et al. a.a.O., 92 und die dort angegebene Literatur)

Es gehört zu den trivialen Erkenntnissen, dass zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation zu unterscheiden ist. Beide Systeme sind für das Humorverständnis von Relevanz. Während die intrinsische Motivation von innen heraus, gewissermaßen unbewusst wirkt, erfolgt die extrinsische von außen. Die intrinsische Motivation bezeichnet einen Prozess, bei dem der Lerner am Lernen selbst interessiert ist, d.h., er lernt aus eigenem Antrieb, von seiner Freude, seinem Bedürfnis und Spaß am Lernen geleitet, das durch Humor verstärkt wird. Bis heute ist nicht geklärt, inwieweit intrinsische Motive angeboren sind bzw. sich erst im Entwicklungsprozess herausbilden, es dürfte aber feststehen, dass die jeweilige individuelle Stärke der Motive nicht biologisch determiniert ist. Entscheidend im gegebenen Zusammenhang bleibt, dass durch ein entsprechendes Handeln innere Motive befriedigt werden.

Für unsere Argumentation ist die von Siebert (2006, 60) zielführend, wonach „latente und manifeste Motive“ unterschieden werden. Zu den manifesten Lernmotiven gehören vor allem Abwechslung, Kontakte, Karriere und Neugier, zu den latenten Hoffnung, Sinn, Orientierung, Selbstständigkeit, Kompetenz und Anerkennung. Zumindest können durch Humor die Motive Abwechslung und Neugier auf der einen Seite und Sinn(gebung) sowie Selbstständigkeit auf der anderen bedient werden.

Extrinsische Motive liegen außerhalb des persönlichen Interesses des Lerners und sind instrumentell verankert. Ein extrinsisch motivierter Lerner ist folglich nicht persönlich am Lernstoff interessiert, sondern er wird durch äußere Bedingungen motiviert: seien es

1. materielle Motive: Belohnung oder Bestrafung in Form von z.B. besseren Noten oder besserem Verdienst oder
2. soziale Motive wie z.B. Wettbewerb, Gruppengefühl („Wer zusammen lacht, gehört zusammen.“ – Berger 1998), Anerkennung durch Eltern, Lehrer. Extrinsische Motivation orientiert sich im Wesentlichen am Ziel. Wenn Hirschhausen (2009) heute noch von seinem Mathe-Lehrer begeistert ist, der nach erfolgreich getaner Arbeit zur Belohnung nach der Devise *Erst die Arbeit, dann der Spaß* die Klasse mit Cartoons beglückte, bedient er sich des Witzes zur instrumental Motivation. Das Prinzip „Carrot and Stick“ kann durchaus funktionieren.

Zugleich muss betont werden, dass beide Motivationsarten nicht als zwei getrennte und unabhängige Funktionsbereiche betrachtet werden dürfen, vielmehr ist ein Wechselspiel angesagt. Sie können sich gegenseitig unterstützen. Es kann beobachtet werden, dass Lernende intrinsisch motiviert lernen und zu einem gegebenen Zeitpunkt, aus welchen Gründen auch immer, der extrinsischen Motivation bedürfen. So können innere Beweggründe, eine Sprache zu lernen, durch eine Überfrachtung des Lernstoffes z.B. durch ein Übermaß an neuen Wörtern, die womöglich noch listenmäßig abzuarbeiten sind, durch humorlosen Unterricht frustriert werden. Die Lust am Vokabelerwerb geht so verloren und es muss versucht werden, sie über äußere Motivation wieder zu erreichen. Wie Freude am Wortschatzerwerb u. a. erzeugt werden kann, zeigt Ecke in seinem Beitrag über (oft lustige) Fehler (idB).

4. Erklärungsansätze

Aus der Einbettung von Humor in das unterrichtliche Motivationsgeschehen sollte hervorgegangen sein, dass er affektive Prozesse auslöst, die lernwirksam werden können. Da es keine Norm für Humor gibt, scheint es auf den ersten Blick nicht opportun, ihn über theoretische Erklärungsversuche normieren zu wollen, denn er zeichnet sich ja gerade dadurch aus, dass er „eine normativ ungebundene bzw. ungeregelte Originalität des Denkens“ darstellt, „die verblüffend und ungewohnt, vielleicht auch unlogisch oder gar befremdlich ist.“ (Tissot 2009, 17 f.) Dennoch darf und kann man nicht auf theoretische Erklärungs- und damit Erhellungsversuche verzichten, die gegebenenfalls den gezielten Einsatz des Humors im Fremdsprachenunterricht befördern können.

Wenn Humor in einem weiten Sinne verstanden wird, muss man logischerweise ein multidimensionales Konzept zugrunde legen. Nach Nevo (1998) lassen sich fünf Ebenen des humorvollen Erlebens ausmachen:

- die motive Ebene, die auf den Sinn und Nutzen reflektiert,
- die kognitive, die die Notwendigkeit einschließt, die mentalen Leistungen (Perspektivwechsel, Umkehrungen etc.) zu erbringen,
- die emotionale, die es ermöglicht, emotionale Veränderungen zu erfahren und z. B. Angst und Ärger zu überwinden,
- die soziale, die auf die Sensibilität für soziale Normen, Strukturen, Stereotype verweist und
- die Verhaltensebene, die die Fähigkeit beinhaltet, Humor zu verstehen und zu produzieren.

Resümiert man die Ausführungen zur Komplexität und Vielgestaltigkeit des Humors, wird man nicht nur einen Erklärungsversuch bzw. eine Theorie erwarten können. Wenigstens zwei große Erklärungsansätze bieten sich aus der Literatur an, die mit Blick auf den Fremdsprachenunterricht durchaus verbindbar scheinen.

4.1 Inkongruenztheorien

Inkongruenztheorien gehören zu den meist akzeptierten und haben im Hinblick auf den Humoreinsatz im Fremdspracheunterricht ein hohes Erklärungs- und Handlungspotential. Sie gehen – auch der Begriff – auf Schopenhauer (*Die Welt als Wille und Vorstellung*, II. Buch1, §13) zurück: „Das Lachen entsteht jedes Mal aus nichts anderem als aus der plötzlich wahrgenommenen *Inkongruenz* zwischen einem Begriff und den realen Objekten, die durch ihn in irgend einer Beziehung gedacht worden waren, und es ist selbst nur der Ausdruck dieser Inkongruenz.“

Durch die Wahrnehmung von Inkongruenz im Sinne von Ambivalenz, Abweichung, Doppeldeutigkeit, Kontrast, Tabubruch, Unlogik, Unvereinbarkeit, Widersprüchlichkeiten entsteht Humor, damit kann die Inkongruenz als Basismerkmal von Humor ausgemacht werden. Die Auflösung geschieht einerseits durch unser Wissen, unsere Erfahrungen und andererseits durch die Informationen im Humorkommunikat. „Incongruity theories are based on the mismatch between two ideas in the broadest possible sense“. (Attardo 1994, 48)

Diese Grundannahme ist in der linguistisch basierten Semantic Script Theories of Humor (Raskin 1985) verarbeitet und von Raskin und Attardo (1991) in Gestalt der General Theory of Verbal Humor weiterentwickelt worden. Danach haben wir es bei einem Witz, der hier für Humor steht, mit sechs Parametern zu tun, die für den didaktischen Umgang, eingeschlossen den interkulturellen Vergleich, von Relevanz sein können. Indem Peiling Cui (idB) ihren Untersuchungen das Konzept von Raskin und Attardo zugrunde legt, kann man bei ihr nachlesen, wie es funktioniert.

Zwei verschiedene Skripte, die irgendwie in einem Zusammenhang stehen, sich jedoch als Gegensatz konstituieren, bewirken im Verein mit anderen Parametern Humor. (Vgl. überdies ausführlicher dazu Lopez 2012, 19 ff., Peiling Cui 2008, 62 ff.; aber auch den Beitrag von Stojic und Žagar-Šoštarić idB)

Plausibles Erklärungspotential enthält auch Koestlers Begriff der Bisoziation. (Koestler 1964) Darunter wird das Ineinanderschieben verschiedener Bezugssysteme verstanden. Während man bei Assoziationen (vgl. die im Unterricht bekannten Assoziogramme) auf einer Ebene im selben Denkraum bleibt und

mehr oder weniger linear vorgeht, werden bei der Bisoziation Verbindungen und Analogien zwischen zwei verschiedenen Bezugsrahmen hergestellt, verbindet die Bisoziation Begriffe aus zwei einander üblicherweise nicht zugeordneter Ebenen, die eigentlich inkompatibel sind. Komik entsteht somit aus dem Zusammentreffen von Inkompatibilitäten. Zugleich gehört die Bisoziation zu den Kreativitätstechniken.

Um ein praktisches Beispiel aus dem Unterricht zu wählen:

Bei der Wortschatzarbeit zum Thema Küche werden zwei Listen von Wörtern zusammengestellt: die eine besteht aus typischen Tätigkeiten in der Küche wie *rühren, braten, backen, würzen*, die andere aus Küchenobjekten wie *Ei, Messer, Pfanne, Topf*. Aus den beiden Listen können nun u. a. a. spaßige Verbindungen kreiert werden: *Backpfanne, Messerei* usw.

Zu den Inkongruenztheorien gehört auch die Theorie von der Schemadissonanz. Durch bestimmte routinierte Handlungsschemata aufgebaute Erwartungen, ja Erwartungsprogramme werden nicht erfüllt, sondern enttäuscht, in die Irre, ins Verkehrte, ins Noch-Nicht-Erlebte, -Erfahrene, wie es bei Kant heißt „ins Nichts“ geführt. („Das Lachen ist ein Affekt aus der plötzlichen Verwandlung einer gespannten Erwartung ins Nichts.“ – Vorländer 1959, 190) Dabei gilt, „Je stärker Erwartungen durchbrochen oder Sinnbezüge erschüttert werden, umso stärker ist der Humoreffekt.“ (Tissot 2009, 29)

Weihnachten verbindet sich mit dem Weihnachtsmann, erscheint aber aus irgendwelchen Gründen stattdessen der Osterhase, kann daraus eine komische Situation entstehen.

Aber so einsichtig die entsprechenden Theorien auch sein mögen, man darf nicht übersehen, dass nicht Widersprüche, Inkongruenzen, Dissonanzen an sich komisch sind. Das ist auch dem deutschen Humoristen par excellence Erich Kästner (1963, 15 f.) nicht entgangen:

„Im Ernst, worüber lacht der Mensch, wenn sein Verstand und sein Herz bei der Sache sind? Das ist rasch gesagt: er lacht über Kontraste! Er wird nicht über jeden Kontrast lachen. Doch sooft er lacht, wird ein Kontrast der Anlass sein, und es ist gleich, ob er den ‚Zusammenstoß zweier Gegensätze‘ auf der Straße, beim Betrachten einer satirischen Zeichnung oder beim Lesen eines Romans erlebt. Es ist auch gleichgültig, ob der komische Kontrast zufällig oder unfreiwillig oder höchst kunstvoll entstanden ist.“

Also erst wenn spezifische Bedingungen gegeben sind, setzt der Humoreffekt ein. Das können personale Bedingungen sein wie Temperament, Interesse, Einstellung, Stimmung, Befindlichkeit, Motivation, Kompetenz in

entsprechenden Kommunikationssituationen, Vertrautheit mit den entsprechenden Kontexten, dem Kulturkreis und der Lachkultur, den Hintergründen, Einstellungen, Befindlichkeit usw., auch Situationsmerkmale wie der Qualität der Beziehung zwischen den Kommunikatoren, der gemeinsamen Basis zwischen den Gesprächspartnern, aber auch aus den räumlichen Verhältnissen – z. B. der Anwesenheit von Autoritäten. Waltraud Wende (2008, 12) fasst diesen Gedanken so zusammen:

„Kulturelle Rahmungen – sozial wie auch historisch variable Norm- und Wertorientierung, emotionale und intellektuelle Dispositionen, Lebensauffassungen und Erwartungshaltungen, verfügbare Wissensbestände und konventionalisierte Deutungsmuster etc. – haben einen enormen Einfluss darauf, ob ein bestimmtes Phänomen für einen Menschen zu einem Lach-Anlass wird.“

In Abwandlung des bekannten Satzes des Begründers der Kybernetik Norbert Wiener „Ich muss erst die Antwort hören, um zu wissen, was ich gefragt habe.“ ließe sich formulieren: Man muss erst einmal die Reaktion abwarten, um zu wissen, ob man etwas Humorvolles von sich gegeben hat.

So finden Fachleute nicht unbedingt das lustig, was Laien in der Fachkommunikation witzig finden. Umgekehrt können Laien berufsbezogenen Humor nicht verstehen, wenn sie auf dem Gebiet keine Erfahrungen haben. Wenn man nicht weiß, dass Sozialarbeiter großen Wert auf das Gespräch legen, wird man die feine Ironie im folgenden Beispiel kaum verstehen.

Sozialarbeiter X: Ich muss zum Bus, kannst du mir sagen, wie spät es ist?

Sozialarbeiter Y: Nein, aber wir können gern darüber reden.

Sozialarbeiter X: Du, dafür wär ich Dir super dankbar, das fände ich echt spannend.

Helge Schneiders berühmtes *Katzenklo* („Katzenklo, Katzenklo. Ja, das macht die Katze froh“ –vgl. dazu Hahn idB) bezog und bezieht seine komische Wirkung nicht allein aus den Produkteigenschaften wie Textgestaltung, Musik, Künstler, sondern auch aus der kulturellen Befindlichkeit seiner Rezipienten zu einer bestimmten Zeit. Sie müssen diesen Quatsch erst mal als solchen goutieren und tun dies womöglich in Abwehr von hohen geistigen, verstiegenen Anforderungen der Zeit.

Das gilt auch für den humorvollen Umgang mit Fehlern (vgl. Ecke idB). Die Verletzung von Normen bringt noch keinen Humor hervor. Erst wenn diese Normbrüche unter ganz bestimmten Umständen, Bedingungen erfolgen und zu nicht erwarteten Fehlern führen, offenbaren sie humoriges Potential. Das kann sich in der Verletzung von universellen, kulturspezifischen, erst recht von sprachlichen Normen manifestieren.

Von hier aus erweist sich der in Analogie zu Chomskys ‚linguistic competence‘ gebildete Begriff ‚humour competence‘ (eingeführt von Raskin 1985, 58) insofern als problematisch, als er von einer idealisierten Humorvorstellung ausgeht, wonach Humor eine absolute Größe darstellt und unterschiedliche Reaktionen seiner Konsumenten nicht vorgesehen sind.

Wie man es auch sehen mag, Inkongruenz mag in vielen Witzen stecken, aber sie reicht nicht aus, Humor vollständig zu erhellen. Nonsens-Humor kann ebenfalls nicht mit Inkongruenz-Theorien erklärt werden. Gewiss können Erwartungsenttäuschungen ihren Höhepunkt bei Nonsens erreichen, der sich im ‚Nichtsinn‘ konstituiert, es geht nicht mehr um Informationsvermittlung, sondern um bloßes Belustigen und Erheitern. Attardo (1994, 173) spricht in diesem Kontext von der „defunctionalisation of language.“ Nonsens-Texte verletzen Regeln der Sprache, Grundregeln der Grammatik, der Rechtschreibung, es wird mit Paradoxa, alogischen Sprachmitteln gespielt. Auf dem Gebiet des Wortschatzes kommt es zu Neuschöpfungen, unerwarteten Verwendungsweisen, völlig unbekannten Metaphern, Okkasionalismen. Man denke nur an die in der Kommunikation verwendeten Kommentarrepliken wie *da lachen doch die Hühner; da lacht die Koralle*. Wie das denn? Auch das Wörtlichnehmen von Redewendungen oder Sprichwörtern wie bei Eugen Roth:

Ein Mensch bemerkt mit bitterm Zorn,/daß keine Rose ohne Dorn./Doch muß ihn
noch viel mehr erbosen,/daß sehr viel Dornen ohne Rosen.

Ein anregendes Beispiel liefert für uns Robert Gernhardt. Für ihn hat z. B. der Reim generell etwas Komisches an sich. Wenn man in Alltagskommunikationssituation etwas reimt, kann das schon komisch wirken. Er erhöht diesen Reiz durch ausgesuchte, außergewöhnliche Reime. Komik erwächst dann aus der Unordnung der Reime. Bekannt ist sein Aufruf zum ‚Dichterwettstreit‘, der sogar zu einer Publikation führte (Zehrer/Gernhardt 2007):

Bilden Sie einen Satz mit ...

... sensibel:

Herr Ober! Bringt mir einen Kübel!

Mir wird von diesem Nonsens ibel!

Darüber hinaus sollte man nicht übersehen, dass der Humor natürlich nicht nur eine soziale und interkulturelle, sondern auch eine historische Komponente hat. Wer lacht noch über die einst verbreiteten Dienstboten-Witze. Nach der Wende gab es eine Flut von DDR-Witzen. Doch sie werden heute von Jugendlichen schon nicht mehr verstanden.

Honecker und Mielke unterhalten sich über ihre Hobbys.

Honecker: „Ich sammle alle Witze, die über mich im Umlauf sind.“

Mielke: „Mensch Erich, da haben wir ja fast das gleiche Hobby. Ich sammle nämlich alle, die sie in Umlauf bringen...“

4.2 Soziale Theorien

Während die Inkongruenztheorien objektorientiert sind, besonders kognitive Aspekte der Wahrnehmung und Verarbeitung von humorvollen Stimuli fokussieren, zielen soziale Erklärungsversuche auf das Subjekt. Sie sind viel eher dem Bereich der Erlebbarkeit in der Gruppe zuzuordnen. Humor bestimmt die Qualität der Interaktion innerhalb einer Gruppe, stärkt das Zusammengehörigkeitsgefühl, die Solidarität, bekräftigt die Gruppenidentität und kann zugleich der Abgrenzung und Ausgrenzung gegenüber anderen dienen.

Zwei Theorieansätze lassen sich unterscheiden: auf der einen Seite haben wir es mit der Überlegenheits- und Aggressionstheorie und auf der anderen mit der Erleichterungstheorie, der relief-theory, zu tun.

4.2.1 Überlegenheits- und Aggressionstheorie

Nach überlegenheitstheoretischen Überlegungen funktioniert Humor über Herabsetzen von anderen mit dem Ziel, sich selbst zu erhöhen. Schadenfreude wird zum Humorstimulus. Es wird nicht zusammen mit anderen gelacht, sondern über sie. Lachen „als Geste des Triumphes“ gegenüber demjenigen, der womöglich eine Niederlage erlitten hat oder dem ein Missgeschick passiert ist. (Vgl. Chłopicki 1993, 7, zitiert nach Miller, PDF, o.J.). Man macht sich über Schwächen, wie Dummheit und Inkompetenz, lustig und amüsiert sich halt darüber, weil man meint, frei davon zu sein. Nach Michael Billig (2005, 158) bevorzugen Personen, die untergeordnete berufliche Positionen einnehmen, tendenziöse Witze, die Vorgesetzte herabsetzen, bei Vorgesetzten dagegen sind solche Witze beliebt, die sich über die »kleinen Leute« lustig machen.

Die Überlegenheits- und Aggressionstheorie geht auf Aristoteles zurück, der annahm, dass sich Lachen vor allem als Reaktion auf Hässlichkeit und Schwäche zeige. Nicht wenige Comedy-Sendungen sind dieser *superiority theory* verpflichtet. Bei vielen von ihnen geht es um das Lächerlichmachen, das Bloßstellen von Studiogästen, ob es nun Raabs *TV Total* ist oder einst *Schmidt & Pocher* war. Hier lassen sich auch ihre oft aggressiven Witze über Minderheiten und Randgruppen einordnen. Unter dem Deckmantel des Humors werden Andersseiende und -denkende diskreditiert. Der in anderem Zusammenhang zitierte Mario Barth,

der mit seinen Programmen Stadien füllt, erweist sich als Meister der Schadenfreude, oft auf Kosten von Frauen.

Anders z. B. die beliebte Sendereihe *Pleiten, Pech und Pannen* (Erstaussstrahlung: 30.03.1986), die eher mit einem Augenzwinkern, mit einem lachenden, manchmal auch weinenden Auge produziert und rezipiert wird. Gerade eine solche Sendereihe macht deutlich, dass es keinen aggressiven Humor per se gibt, sondern dass er sich erst in einem intentional bestimmten Handlungsfeld ereignet, z. B. wenn sich eine Gruppe von der anderen abgrenzen will. Martin (2007, 19) erklärt sich das so: "By making fun of the stupidity, incompetence, laziness, or other failings of the people who frustrate, irritate and annoy them and thwart their progress toward theirs goals, individuals are able to minimize the feelings of distress that these others might cause, and derive some pleasure at their expense."

Nach Räwel (2005, 228) endet Humor da, wo er als Kritik oder Überlegenheitsäußerung auftritt. Deshalb muss Vorsicht bei unfreiwilliger Komik z. B. im Unterricht obwalten, die in aller Regel zum Auslachen des Verursachers führt. In Lernergruppen muss jedoch mit solchen Überlegenheitshaltungen und -äußerungen untereinander gerechnet werden.

4.2.2 Erleichterungstheorie

Die relief-theory oder nach Kotthoff (96, 12) „Entlastungstheorie“ erklärt gewissermaßen den Einsatz von Humor „als Sicherheits- und Überdruckventil.“ (Tissot 2009, 28) oder nach Kotthoff (96, 12) Der Humor resultiert aus Erleichterung des psychischen Aufwands, wobei aufgestaute, überschüssige Energie abgebaut wird. „Release theories maintain that humor *releases* tensions, psychic energy, or that humor releases one from inhibitions, conventions and laws.“ (Vgl. Attardo 1994, 50)

Freud, eifriger Verfechter dieser Theorie, ging in seinem Frühwerk *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten* (1905) von gestauten Trieben aus, die auf Abfuhr drängen. Die Triebabfuhr wird durch gesellschaftliche Normen blockiert, die der Menschen verinnerlicht. Der Witz nun hebt diese Blockade auf oder umgeht sie und ermöglicht so die Triebabfuhr. Das durch den Witz ausgelöste Lachen wird hier einseitig als Ausbruch angestauter Triebenergie und eines Abwehrmechanismus interpretiert, der auf einem Regelverstoß basiert. „Wie beim Witz das Lachen aus erspartem Hemmungsaufwand resultiert, so entstehe die Lust des Humors aus erspartem Gefühlsaufwand, d. h. wenn ein peinlicher Affekt, eine peinliche Gefühlsregung, z. B. Mitleid, Ärger, Schmerz, Rührung o.ä. zugunsten des Humors erspart wird ... In beiden Fällen also – d. h. beim Witz

und beim Humor – stammt die Lust von der Ersparung bzw. von der Erleichterung des psychischen oder des Gefühlsaufwands.“ (Miller, S. 8)

Daniel E. Berlyne (1960) hat diese Theorie insofern erweitert und präzisiert, als er durch Messung von Erregungskurven herausfand: Beim Hören eines Witzes baut sich die Spannung immer weiter auf („arousal boost“), bis die als angenehm empfundene Spannung durch die Pointe über den sogenannten „arousal jag“-Mechanismus wieder abbaut wird. Das Lachen resultiert aus Auf- und Abbau der Erregung. Was im gegebenen Kontext von Relevanz ist, dass er die Wirkung von Humor auf die gleiche Stufe stellt wie die des Spielens, des Lesens eines interessanten Textes, der Betrachtung eines aufschlussreichen Bildes und des Hörens von Musik. (Vgl. auch Martin 2007, 7)

4.3 Humor in der Kommunikation

Die verschiedenen Definitionsrahmen von Humor abstrahieren vom konkreten Kommunikationsgeschehen. Das wird einem schon klar, wenn man z. B. die Vorfeldkommunikation betrachtet. Mit Hilfe von Humor werden bestimmte Voraussetzungen für die eigentliche Kommunikation ermittelt, mögliche Haltungen der Gesprächspartner erkundet und womöglich das Terrain für geplante Aktionen eruiert, ohne sich in irgendeiner Weise festzulegen. Kommt es dabei zu kritischen Situationen, kann man sich aus der Affäre ziehen: *War ja nur ein Witz, nur Spaß*. Überhaupt ist zu beobachten, dass man sich vergewissert, dass die anderen wissen, man scherzt: *Entschuldigen Sie, ich scherze, das ist jetzt ein Scherz, entschuldigen Sie ein Scherz*.

Der Vorgang macht deutlich, wie wichtig für den Sprachunterricht Humor als Modus der Kommunikation und damit der Interaktion mit anderen Menschen ist. Dafür sind z. B. konkret die Ermittlung und Vermittlung von Humor steuernden Konversationsmitteln erforderlich. Das wird umso dringlicher, als immerhin Humoraktivitäten einen beträchtlichen Teil der Alltagskommunikation ausmachen. Deshalb sind Arbeiten zu Gesprächsanalysen, wie sie von Kotthoff (1998, 2006, 2007, 2010), Wilton (2009) und Nadine Thielemann (2008) vorgelegt worden sind, für unsere Belange besonders relevant. Kotthoff substituiert zwar den Begriff Humor in der Kommunikation durch Scherzkommunikation, meint damit aber Humor im landläufigen Sinne und formuliert, dass es bei „der Analyse von Scherzkommunikation darauf ankommt, den Prozess der Produktion und Rezeption von Komik in seinem Ablauf und in seiner sozialen Bedeutung für die Beteiligten so umfassend und adäquat wie möglich zu verstehen.“ (Kotthoff 1998, 95) Im Grunde genommen ergibt sich der Humor aus dem Kontrast von Kommunikationssituation und dem Verhalten der an der Kommunikation Beteiligten.

Betrachtet man Humor als Bestandteil der Kommunikation, werden ganz unterschiedliche Funktionen sichtbar: Ins Auge springen sofort die Unterhaltungsfunktion, ein Gespräch wird durch Humor gewürzt, belebt, erregt Aufmerksamkeit, überwindet Stockungen, füllt Lücken, errichtet Brücken zur Fortführung des Gesprächs, schafft Möglichkeiten, sich als Gesprächspartner zu profilieren. Letztlich lassen sie sich in zwei Hauptfunktionen zusammenfassen: Schaffung von Nähe, Vertrautheit einerseits und gegebenenfalls von Distanz andererseits, indem eine dissoziierte, also auf Distanz gehende Haltung eingenommen werden kann.

Diese Funktionen realisieren sich auf die verschiedenste Weise: Man erzählt einen Witz, macht eine lustige Anspielung, öffnet nach, schneidet Grimassen, macht sich zum Clown, verhält sich tollpatschig, hänselt einander, benutzt witzige Sprüche, Wortspiele, Wortverdrehungen, Verbalhornungen, untertreibt und übertreibt, gibt mehr oder minder geistreiche Antworten, benutzt Doppeldeutigkeiten, ist auf Anspielungen, überraschende Wendungen, ironische Äußerungen usw. aus. Auf der anderen Seite muss man darauf eingestellt sein, dass jemand – aus welchen Gründen auch immer – keinen Spaß versteht.

Um die Funktionsvielfalt von Humor in der Kommunikation zu zeigen, soll dieses Beispiel dienen:

Kennen Sie den?

Treffen sich zwei Förster im Walde. Beide tot.

Aufmerksamkeit wird durch die Skriptopposition erreicht: *sich treffen*, X trifft sich mit Y ist die Konvention, die Erwartung, der normale Kommunikationsvorgang. Mit *beide tot* bekommt dieses ‚sich treffen‘ eine völlig andere Bedeutung, nämlich im Sinne von Aufeinanderschießen.

Es fällt nicht schwer, sich Gesprächssituationen vorzustellen, in denen dieser Witz erzählt werden könnte: rein zur Unterhaltung (*Kennst du den schon?*), das Gespräch ist festgefahren (*Ich erzähl man schnell einen Witz, ehe ich ihn noch vergesse, dann sprechen wir noch einmal darüber.*), Überleitung zu einer neuen Fragestellung (*Bevor wir zum nächsten kommen, muss ich schnell noch einen Witz loswerden.*) Distanz wäre zu erreichen mit: *Was den (Witz) kennen Sie nicht?*

Gleich noch ein zweites Beispiel zu *treffen*: Treffen sich zwei Computer zum Datenaustausch

Abb. 2.



Wer miteinander lachen kann, der harmoniert auch miteinander und überwindet Vorbehalte, Bedenken, Frustrationen, Ängste leichter. Auf diese Weise wird der Stresspegel abgebaut, „die Möglichkeit flexibleren Umgangs mit der Lage wächst und es verbreitet sich eine positive Grundstimmung.“ (Bazil/Piwinger 2012, 5)

5. Humor als integraler Bestandteil von Fremdsprachenunterricht

5.1 Humor als Kommunikationsmittel

Aus der Erörterung der Rolle von Humor in der Kommunikation ergibt sich die Notwendigkeit, Humor als Kommunikationsmittel, als Bestandteil mündlicher und schriftlicher Kommunikation im Unterricht zu betrachten. Wenn wir Humor als „Indikator sprachlicher Kompetenz“ (Urios-Aparisi 2008, 233) begreifen, muss er in der Befähigung zur Kommunikation eine Rolle spielen. Um ein Beispiel aus dem Fachsprachenunterricht, der Wirtschaftskommunikation

zu wählen: Humoreinsatz muss sowohl im Management als auch beim Thema Werbung erkundet, vermittelt und angeeignet werden. Die Gewinnung persuasiver Sprachmittel, die sich aus gegebenen humorvollen Werbungen herausfiltern lassen, wäre ein guter Anlass, sich damit zu befassen.

Darüber hinaus versteht sich Humor als geeigneter Transformationsriemen bei der Aneignung landeskundlicher und interkultureller Inhalte. Es geht ja schon lange nicht mehr um die bloße Vermittlung von Fakten, sondern eher um Land und Leute, wozu auch die Humorkultur eines Landes gehört. So sind Werke von Wilhelm Busch wie *Max und Moritz* und einige seiner Verse nationales Kommunikationsgut:

Vater werden ist nicht schwer,/Vater sein dagegen sehr.

Es ist ein Brauch von alters her:/Wer Sorgen hat, hat auch Likör.

Aber hier, wie überhaupt,/Kommt es anders, als man glaubt.

Durch Übertreibungen, Verzerrungen, unerwartete Sichten auf das Zielsprachland lässt es sich durchschaubarer und womöglich liebenswert machen. „Eine gute Karikatur oder ein guter Witz können oft viel mehr über ein bestimmtes Element gesellschaftlicher Realität aussagen als eine ganze Reihe sozialwissenschaftlicher Abhandlungen.“ (Berger 1998, 83). Natürlich kann aggressiver Humor auch dazu beitragen, ein negatives landeskundliches Bild zu malen. Man denke nur an den ‚hässlichen Deutschen‘.

5.2 Ziele und Funktionen

Obwohl die Grundlegung immer mit Blick auf den Fremdsprachenunterricht erfolgte, sollen hier die Ziele und Funktionen zusammenführend betrachtet werden, die für den Unterricht relevant sind bzw. werden können. Grundsätzlich haben wir es zum einen mit den allgemeinen und zum anderen mit speziellen Funktionen zu tun.

Wenn Humor „zu den anthropologischen Grundausrüstungen des Menschen“ gehört, versteht es sich von selbst, dass er im Unterricht nicht auszuklammern ist. Sein allgemeines Wirkungspotential muss vielmehr systematisch genutzt werden. Die Aussprüche *Lachen ist gesund* oder *Lachen ist die beste Medizin*, die jedermann kennt, weisen auf die Rolle des Psychischen hin. Wie man weiß, setzt Humor Hormone frei wie Adrenalin und Cortisol, die Fröhlichkeit, Heiterkeit, Beschwingtheit bewirken und so zum Wohlbefinden beitragen. Nicht von Ungefähr heißt es: *Humor ist Balsam für die Seele*. Dergestalt erweist sich Humor als eine verlässliche Konstituente für eine positive Lernatmosphäre.

Da die Variablen *Interesse*, das durch Humor geweckt werden kann, und *Leistung* nachgewiesenermaßen positiv miteinander korrelieren (vgl. Krapp/

Weidenmann 2006, 216 f.), muss das Diktum ernst genommen werden: Eine Unterrichtsstunde, in der nicht gelacht wird, kann letztlich nicht als gelungen beurteilt werden.

Die Variablen *Interessen* und *Leistung* verweisen zugleich auf Humor als Motivationsfaktor, der im Kapitel 3 ausführlich erörtert worden ist. Humorvolles Erleben kann Ansporn sein, aber auch Ängste abbauen, die sich nicht zuletzt durch das lange Zeit begrenzte Ausdrucksvermögen ergeben können. Keine Frage, dass Humor seine Kraft als eine wichtige Stressbewältigungsstrategie bewiesen hat. (Vgl. Birkendihl 2009, 99)

Schließlich soll an dieser Stelle auf den Einfluss von Humor auf die Entwicklung und Gestaltung einer lernfördernden Gruppendynamik hingewiesen werden. Er vermag zu mehr Nähe, Gefühlsnähe, Empathie zwischen den Lernenden, aber auch zwischen Lernenden und Lehrenden führen, indem eine Vertrauensbasis geschaffen bzw. ausgebaut wird. Wer über Humor verfügt, wird in der Gruppe akzeptiert und in einer neuen Gruppe schneller angenommen, erntet kollektive Anerkennung, Respekt (vgl. Schwarz 2008, 14). Die Gruppenkohäsion wächst. Nach Gruntz-Stoll/Rißland 2002, 10) belegen Humor und humorvolle Lehrer bei Schülern und Schülerinnen in den verschiedensten Untersuchungen zur Beliebtheit immer vordere Plätze. Im Grunde ereignet sich hier die soziale Funktion, die (Rißland 2002, 34 ff.) u. a. neben der intellektuellen und der Bewältigungsstrategie (Copingstrategie) herausstellt.

Abgesehen von einer Unterhaltungs- und Auflockerungsfunktion, die man nicht unterschätzen sollte, sehen wir folgende spezifische Zielfunktionen:

Zunächst muss Humor als Bestandteil einerseits der Kommunikation und der interkulturellen Landeskunde andererseits begriffen und vermittelt werden, was sich besonders auf den rezeptiven Bereich bezieht.

Dann muss Humor als Mittel der Effektivitätssteigerung gesehen werden – im Sinne von Lernerleichterung und Überwindung von Lernschwierigkeiten.

Im Einzelnen erweist er sich als probate Einprägungs- und Reaktivierungsstütze. So ließen sich *Keks* und *Plätzchen* gut erinnern über die Scherzfrage:

Was ist ein *Keks* unter einem Baum? Ein schattiges *Plätzchen*.

Lehrende können sich selbst davon überzeugen, wie der Einsatz von humorvollen Texten Aufmerksamkeit und Erinnerungsvermögen stärkt. Die Konzentrationskraft erhöht sich z. B. beim Lesen wie beim Hören von Komik und Humor, erst recht aber bei der Eigenproduktion von Humor.

Gerade der anderenorts schon erwähnte Perspektivwechsel, die erforderliche kognitive Flexibilität, das Verstehen des Doppelsinns bei der Humorrezeption usw. entwickeln intellektuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten, die der

Entwicklung der Dekodierfähigkeit, insbesondere die Erschließungsfähigkeit insgesamt dienen, die sowohl beim Hör- als auch beim Leseverständnis gefragt ist. Als Sprechanlass und als kommunikativer Stimulierungsfaktor kann Humor durchaus auch die Entwicklung produktiver Sprechfertigkeiten ‚beflügeln‘.

Wenn wir heute Fehler als etwas Natürliches, Begleiterscheinung des Lernprozesses, Bestandteil der Aneignung einer Sprache, auch als Ausdruck der Zwischenschritte (Interlanguage) betrachten – in die Formel gegossen: Fehler als Lernanstoß –, dann ist diese Sicht ohne Humor gar nicht zu realisieren. Wilhelm Busch bringt es auf den Punkt: *Durch Fehler wird man klug, darum ist einer nicht genug*. Hinzu kommt, dass ein gezielter Umgang mit Humor die Risikobereitschaft der Lernenden erhöhen kann, sich kreativ zu äußern, wobei eben Fehlleistungen in Kauf genommen werden müssen.

Zuerst den Computer *einkuppeln* und dann nicht vergessen, den Computer *auszukuppeln*.

Wie immer man die Fehlleistung bewerten bzw. wie immer man auf sie reagieren mag, der Versuch einer, wenn auch nicht ganz gelungenen Transferleistung ist auf jeden Fall zu würdigen, auf keinen Fall zu belächeln. (Vgl. zur Fehlerproblematik Ecke idB)

Schließlich kann der Reiz des Humors die Entwicklung des selbständigen Handelns fördern. Humor versteht sich in diesem Zusammenhang als Anreiz, sich mit witzigen, komischen Texten außerhalb des Unterrichts zu beschäftigen, seien es ‚auch nur‘ Cartoons, Karikaturen, Witze etc. Ja, Förderung der Lernerautonomie durch Humor.

5.3 Auswahlkriterien

Wenn es ums Unterrichten und um die Herstellung erforderlicher Lehr- und Lernmaterialien geht, stellt sich die Frage nach den Auswahlkriterien. Da wir Humor als integralen Bestandteil des Unterrichts begreifen, gilt diese Frage auch für den Humoreinsatz. Allerdings lassen sich zum einen wegen der Komplexität und der Vielgestaltigkeit und zum anderen wegen der unterschiedlichen Lernergruppen und Niveaustufen schwer übergreifende Kriterien formulieren. Um die verschiedenen Humorarten adäquat einsetzen zu können, bedarf es überdies zugleich spezifischer Kriterien, so für den non-verbalen Humor, also z. B. Fotos und Cartoons. Bei Situationskomik, die oft spontan in der realen Alltagswelt entsteht, sind wiederum ganz andere Auswahlkriterien im Spiel. Sie können bestenfalls eine Hilfe sein, den spontan entstehenden Humor aufzugreifen und ihn

gezielt in das Unterrichtsgeschehen einzubauen. Dass der ungeplante Humor nicht unterschätzt werden darf, machen Untersuchungen von Martin (2007, 12) deutlich: 72% der alltäglichen Komik können dem Bereich des spontanen Humors zugerechnet werden. Dabei mag die Prozentzahl dahingestellt bleiben, aber ein beträchtlicher Anteil kann schon ausgemacht werden.

Doch sosehr die Problematik der Bestimmung von Auswahlkriterien ins Auge sticht, sowenig können wir völlig darauf verzichten, solche zu formulieren.

Als oberstes Auswahlkriterium gilt das der Angemessenheit, bezogen auf

- 1) Alter der Lernenden
- 2) Interessen
- 3) Weltwissen
- 4) Kompetenzstand in der Zielsprache
- 5) Erfahrungshorizont
- 6) kulturspezifische Verstehensvoraussetzungen und nicht zuletzt
- 7) nationales, moralisches, religiöses Empfinden

Gerade die beiden letztgenannten Kriterien 6) und 7) werfen die Fragen auf, ob und welche Grenzen der Humor überschreiten darf, die die political correctness und überhaupt Tabus setzen. Das wird insofern besonders akut, als das Humorangebot im Internet das Maß in verschiedenen Richtungen überschreitet, wie der Beitrag von Erofeev (idB) zeigt.

Um eine kleine Probe aufs Exempel zu geben, die Auswahl der Musiker-Anekdoten in Delfin (vgl. das Eingangskapitel „Anstoßpunkte“) verletzt zumindest die Punkte 2) und 3). So richtig es prinzipiell ist, Humor nach Maßgabe des Alters, des Kenntnis- und Fertigungs- und Erfahrungsstandes etc. einzusetzen, so wenig darf vernachlässigt werden, dass im Interesse des Fortschreitens gegebene bzw. angenommene Voraussetzungen wiederum angemessen überschritten werden müssen. Humorkommunikate können dabei eine herausfordernde Funktion übernehmen. Um noch ein weiteres Beispiel zu wählen: Gewiss stellen Ironie, erst recht Sarkasmus und Zynismus besondere sprachliche und inhaltliche Anforderungen, dennoch muss man mit dem Einsatz von Ironie nicht bis zum weit fortgeschrittenen Unterricht warten. Im Grunde genommen kann sie in die mündliche Kommunikation eingebaut werden, wenn sie prosodisch signalisiert werden kann, was natürlich erst geht, wenn die Basisprosodie verinnerlicht ist. Mit Dickhäuser (2002, 121; auch Raaf 2005, 82) bin ich der Auffassung, dass es prinzipiell keinen triftigen Grund gibt, bei Jugendlichen und Erwachsenen im Unterricht auf Ironie grundsätzlich zu verzichten, denn was ist *Ironie*? Die Redeweise, bei der das Gegenteil des ausgesprochenen bzw. geschriebenen

Wortlauts gemeint ist. Wenn ich nach meinem Alter gefragt wurde und 100 Jahre angab, wurde meistens gelacht.

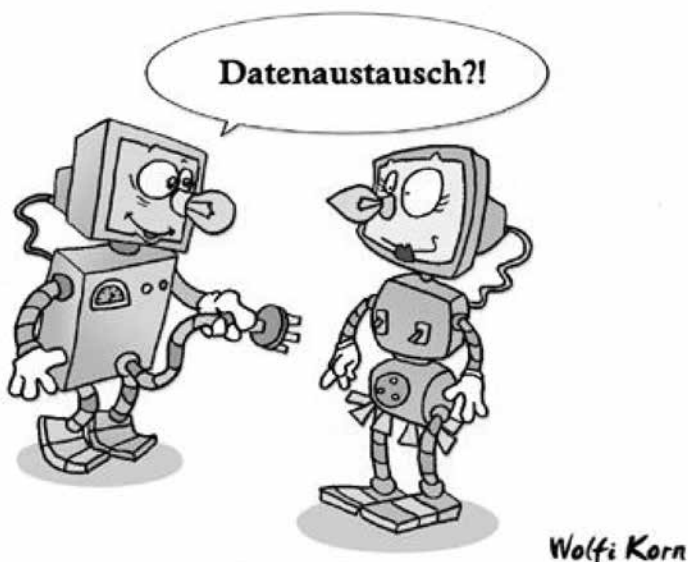
Als weiteres Kriterium nach der Angemessenheit wird der stringente Bezug zum Lern- und Lehrstoff angesetzt. Ohne den Einsatz von Humor rein aus Gründen der Unterhaltung verdammen zu wollen, sollte die Verbindung zum jeweiligen Unterrichtsgegenstand und den verfolgten Zielvorstellungen (z. B. Förderung der Erzählbereitschaft und -fähigkeit) möglichst gegeben sein. So könnte sich z. B. der folgende Witz bei der Einübung von *wissen* empfehlen.

Wissen Sie, wie weit es bis zum Bahnhof ist?

Ja.

Geht es z. B. um den Computerwortschatz, so könnte ein ‚cartoon‘ der folgenden Art eingesetzt werden.

Abb. 3.



free cartoons ©www.dercartoon.de

Der bereits zitierte Hirschhausen (2009, 2) hat für die Begründung unseres Auswahlkriteriums die ‚Sandwich‘-Technik‘ erfunden:

„Humor bedeutet nicht, einen Witz zu erzählen und dann „zum eigentlichen Thema“ zu kommen... Das Brot nährt, der Belag macht es schmackhaft. Der Belag ist dabei die

humorvolle Bemerkung, die zwischen den beiden Scheiben liegt: nämlich zwischen der thematischen Hinführung und nach dem Belag wieder zurück zum Thema. Ihre erste Aufgabe als Lehrer ist es, etwas zu finden, das als „Belag“ zum „Brot“, also zur Botschaft, passt.“

Schließlich sollten die Humorkommunikate repräsentative Werte verkörpern, in dem Sinne verstanden, dass sie humorige Gegebenheiten der Kommunikationskultur abbilden, Charakteristika von Land und Leuten verdeutlichen.

Um die Wirksamkeit der aufgestellten Kriterien zu zeigen, wählen wir einen Witz, der z. B. in einem allgemeinen Deutsch-, aber auch in einem Fachsprachenlehrbuch stehen könnte:

Woraus machen die Deutschen ihre Autos? – Aus Kruppstahl.

Woraus machen die Schweden ihre Autos? – Aus Schwedenstahl.

Und woraus machen die Polen ihre Autos? – Aus Diebstahl.

Der stringente Bezug zum Lernstoff ist gegeben: Materialbezeichnung, Stahl als wichtiger Werkstoff, international bekannt als Kruppstahl, aber auch Stahl aus Schweden, Beispiel für Kompositabildung (Wortbildung), die aber nicht regelmäßig ist: signalisiert durch ein Kompositum ganz anderer Bedeutung, wodurch die Überraschung entsteht, die Abweichung von der Norm. Es kann angenommen werden, dass sich durch eine solche pointierte Differenzierung der Einprägungseffekt erhöht. Freilich funktioniert der Witz nur, wenn bestimmte inhaltliche, sprachliche, erfahrungsmäßige Voraussetzungen gegeben sind, also Angemessenheitskriterien erfüllt werden – bis hierhin doch 1) – 5). Bei 6) und 7) wird man indes stutzig, denn es wird eine Tabugrenze überschritten, darüber spricht man nicht: Polen könnte als Land der Diebe postuliert werden, polnische Bürger und Bürgerinnen könnten sich durch dieses Stereotyp diskriminiert, beleidigt fühlen. Von hier aus könnte man meinen, dieser Witz habe im Deutschunterricht nichts zu suchen. Wenn er hier dennoch verteidigt wird, geschieht dies aus mehreren Gründen. Sie machen zugleich sichtbar, dass die allgemein formulierten Auswahlkriterien zwar hilfreich sein können, jedoch im gegebenen Fall durch weitere, ganz spezifische ergänzt werden müssen:

Erstens gibt es in allen Ländern nicht gerade freundliche Stereotype über Nachbarländer und die Lernenden bringen sie in ihre Gruppen mit. So dürfte der „hässliche Deutsche“ kein Tabu-Thema sein (vgl. Löschmann 98, 27) oder der folgende ethnische Witz schon mal Gegenstand des Unterrichts gewesen sein, bevor man den Polenwitz aufgreift:

Engländer, Franzosen, Deutsche, Italiener

Da die Rettungsboote eines sinkenden Schiffes nicht mehr zu Wasser gelassen werden können, muss der Kapitän die Passagiere dazu bringen, über Bord ins Wasser zu springen.

Später erzählt er, wie ihm das gelang. „Ich erklärte den Engländern, dass es unsportlich sei nicht zu springen, den Franzosen, dass es schick wäre, den Deutschen sagte ich, es sei ein Befehl, und den Italienern, dass das Überbordspringen verboten sei.“

Welches ethnische Stereotyp man auch wählt, man sollte auf seine Problematisierung im Sinne einer Hinterfragung im Unterricht nicht verzichten, im Polen-Beispiel in dem Sinne, dass Autodiebstähle nicht nur von Polen ausgehen, sondern sich daran andere Nationalitäten beteiligen, auch Deutsche. Auf der anderen Seite muss man wissen, dass Deutschland und Polen zusammenarbeiten, um die Autodiebstähle einzuschränken.

Zweitens handelt es sich in Deutschland um eine weitverbreitete Meinung, die den Lernenden vor Ort begegnen kann. Wie überhaupt mit Stereotypen in der Kommunikation gerechnet werden muss. (Vgl. Löschmann 98, 14 f.)

Drittens ist es kein Geheimnis, dass die meisten Autos in den grenznahen Gebieten zu Polen verschwinden, sich also das berühmte Körnchen Wahrheit in diesem ethnischen Witz verbirgt.

Mit dem grundsätzlichen Plädoyer für die Verwendung auch eines solchen ethnischen Witzes, das sich darauf gründet, dass solcher Humor zeigen kann, wie die Realität tatsächlich ist, wird natürlich nicht gesagt, wie mit ihm im Einzelnen verfahren wird. So dürfte er nicht unkommentiert in einem Deutschlehrbuch stehen, weil er für sich genommen leicht zu Missverständnissen führen kann. In einer interkulturell konfliktreichen Gruppe muss man unter den gegebenen Umständen nicht zusätzlich Öl ins Feuer gießen. „Aus Gründen und Gegengründen“ kommen Schu/Schu (1998, 139 f.) zu keinem „eindeutigen Ratschlag für oder gegen die Behandlung ethnischer Witze im Fremdsprachenunterricht“: „Zu verschieden können die Situationen sein, zu verschieden die Freiheiten, zu verschieden die Zwänge.“ Dennoch formulieren sie Minimalbedingungen für den Einsatz ethnischer Witze, (die hier stark vereinfacht wiedergegeben werden):

- 1) den interkulturellen Hintergrund einbeziehen,
- 2) Stereotype als eine Verarbeitungsform von Informationen darstellen,
- 3) Stereotype als Gegenstand verschiedener Textsorten begreifen.

Wir haben uns daran gewöhnt, ethnische Witze schlechtweg negativ zu konnotieren, es gibt aber auch gegenteilige Beispiele, wie Löschmann, zitiert von Specht (2008, 104 f.) gezeigt hat:

Worin besteht der Unterschied zwischen einem Sachen und Türken?

Der Türke spricht Deutsch und hat Arbeit.

Freilich geht dieser Witz zu Lasten der Sachsen, aber die ansonsten in Witzen gescholtenen Türken erfahren eine bemerkenswerte Aufwertung, die üblichen Klischees (sprechen schlecht Deutsch und leben auf Kosten des Sozialstaates) werden nicht bestätigt. Die beste Zusammenfassung für mein Plädoyer für den Einsatz ethnischer Witze liefern womöglich Nilsen/Nilsen (2000, 116, zitiert von Specht 2008, 109):

“Many of the people who agree with the idea of forbidding ethnic joking fail to realize how prevalent it is and that it can serve positive as well as a negative purposes. Skilled speakers often use ethnic humor to challenge an audience’s assumptions and to surprise listeners by making them bump up against some of their own prejudices. They say that audience is more receptive to lessons that come with a smile than with a scolding.”

5.4 Humorvolle Gestaltung des Unterrichts

5.4.1 Rolle der Lehrenden

Man kann es drehen und wenden, wie man will, wenn es um die Schaffung einer heiteren Lernatmosphäre geht, stößt man zwangsläufig auf die aktive Rolle des Lehrers dabei. Sie ist ohnehin nicht abgegolten mit der ‚Coach-Rolle‘, dem „Lerncoach“, „dem Lehrer als Lernbegleiter“, als „faciliator“, wie es uns überschwängliche Vertreter der Lernerautonomie einreden wollen. Es bedurfte nicht erst der durchaus wertvollen Studie *Visible Learning* von John Hattie (2009), dem neuseeländischen Pädagogen und Prof. für Erziehungswissenschaften, Direktor des Melbourne Education Research Institute an der University of Melbourne, um herauszufinden, dass die einseitige Lernerorientierung in der Schule, im Fahnenwort Lernerautonomie verkürzt, zumindest kritisch hinterfragt werden musste und muss. Zwar untersuchte Hattie den Unterricht in Schulen generell und nicht den Sprachunterricht in Sonderheit, dennoch lassen sich seine Basisfeststellungen bezüglich der Rolle des Lehrers auf den Sprachunterricht selbst bei Erwachsenen übertragen.

Seit der Studie, die inzwischen auch ins Deutsche übersetzt worden ist, wissen wir wieder, dass beim Lerner personale vor strukturellen Einflussfaktoren Vorrang haben. Stark vereinfacht: Was und wie Schüler lernen, bestimmt im hohen Maße der Lehrende. Alle anderen Einflussfaktoren – die materiellen Rahmenbedingungen, die Schulform oder spezielle Lern- und Lehrmethoden – sind dagegen zweitrangig. Aktiver und von Lehrpersonen gelenkter Unterricht erweist sich nach Hattie (a.a.O., 243) effektiver als ein Unterricht, bei dem die Lehrenden als Lernbegleiter und Lernunterstützer nur indirekt in das Geschehen eingreifen: „only minimal guidance does not work“. Er ist und bleibt der „activator“, der „Regisseur des Unterrichts“. Freilich nicht in

dem Sinne des traditionellen autoritären Unterrichts, in dem es eher nichts zu lachen gibt, sondern die Einnahme der Lernerperspektive ist unabdingbar: Ein guter Lehrer sieht den eigenen Unterricht mit den Augen seiner Lernenden. „If the teacher’s lens can be changed to seeing learning through the eyes of students, this would be an excellent beginning.“ Hattie (2009, 252) will die Lernenden durchaus so gesteuert sehen, dass sie selbständig arbeiten lernen, Schlüsselkompetenzen entwickeln können. Der Lehrkraft obliegt die Gruppenführung und nicht umgekehrt. So muss sie erkennen, wann auf eine Störung mit Strenge und wann mit Humor zu reagieren ist. Letztlich ist der Lehrende für ein anregungsreiches Lernklima verantwortlich, das Maß des Humoreinsatzes ist nicht vom Lerner zu bestimmen, er kann und muss allerdings an der Schaffung einer heiteren Lernatmosphäre mitwirken. Das ist nur zu erreichen, wenn es gelingt, zwischen Lehrenden und Lernenden ein produktives Verhältnis aufzubauen und zu pflegen. Ich will nicht schreiben, dass humorlose Lehrer keine Chance haben, solche positiven Beziehungen herzustellen, aber Lehrer mit Humor haben auf jeden Fall die größeren Chancen. Es ist nun mal so: Menschen mit Humor sind generell sozial attraktiver (vgl. Höfner/Schachtner 2010, 52 und Kuipers 2006, 1). Von wenigen Ausnahmen abgesehen, wünschen sich Lernende ihre Lehrer und Lehrerinnen als Spaßverstehende und -machende, als humorvolle Menschen, was man schon bei Bryant et al. 1980 nachlesen konnte. Ziv (1988) hat später überzeugend – allerdings in den Fächern Psychologie und Statistik – in zwei Studien nachgewiesen, dass Studenten bessere Prüfungsergebnisse erzielen, wenn der Professor im Unterricht wohl dosiert Humor eingesetzt hat.

Über Humor lassen sich Zuwendung, Empathie, Ermutigung, Respekt, Toleranz, Engagement transportieren bzw. generieren. Da „echter Humor“ in hohem Maße sozial verbindend wirkt, kann er langfristig mithelfen, ein Vertrauensverhältnis zwischen Lehrenden und Lernern zu entwickeln. Wenn der humorvolle Lehrer, der es versteht, seinen Humor in das Unterrichtsgeschehen einzubringen, so wichtig ist, stellt sich die Frage, inwieweit Humor lernbar ist und Bestandteil der Aus-, Fort- und Weiterbildung sein müsste.

Allen Unkenrufen zum Trotz – Humor hat man oder man hat ihn nicht – gehe ich davon aus, dass Humor bis zu einem bestimmten Grade erlernbar ist. So wie es den geborenen Lehrer, das pädagogische Naturtalent gibt, gibt es auch den humorbegabten. Das bedeutet keineswegs, dass man das pädagogische Handwerk wie den gezielten Einsatz von Humor im Unterricht nicht erlernen könne. Unser Humor ist kulturell geprägt und sozialisiert. Wir lernen früh, unter welchen Bedingungen, in welchen Situationen sich Humor verbietet. Warum sollten wir nicht lernen können, mit Humor im Unterricht gezielt umzugehen. Der bereits

zitierte Hirschhausen hebt hervor: „Komisches muss einem nicht einfallen, es muss einem erst einmal auffallen.“ Das kann doch nur heißen, wir müssen zunächst einmal den Humor verstehen lernen, ihn in seiner Vielgestaltigkeit und Komplexität durchschauen und begreifen, um ihn gezielt im Sprachunterricht einsetzen zu können. Das ist auf jeden Fall erlernbar und daher in den Kanon der Aus-, Fort- und Weiterbildung aufzunehmen, zu erörtern und natürlich zu praktizieren, auch im Umgang untereinander. Dadurch wird nicht außer Kraft gesetzt, dass humorvolles Handeln individuell geprägt ist und nicht über einen Kamm geschert werden darf. Wer z. B. nicht mit ganzem Herzen über sich selbst lachen kann oder mit einem Spruch ausgedrückt: *Wer sich nicht selbst zum Besten haben kann, der ist gewiss nicht von den Besten*, wird es nur schwerer haben.

5.4.2 Leitlinien für den effizienten Einsatz von Humor

Obwohl Humor alles andere verträgt, als reglementiert zu werden, können wir nicht umhin, ein paar Leitlinien bzw. Grundsätze für die Verwendung von Humor im Unterricht zu formulieren:

1) Humor ist nicht auf den Fortgeschrittenenunterricht beschränkt, sondern sollte von Anfang an den Unterricht begleiten – freilich der jeweiligen Entwicklungsstufe angepasst. Situationskomik, Reime, einfache komische Verse, Zungenbrecher, einfache Witze können schon in den ersten Fremdsprachenstunden ihren Platz haben.

In den letzten Jahren war der Herausgeber mit der Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern befasst, die in Alphabetisierungskursen tätig sind für in Deutschland lebende Ausländer bzw. für Deutsche mit Migrationshintergrund. Die den Kursanten gestellte Frage: *Welche Rolle spielt Humor in Ihrem Unterricht?* ließ oft ratlose Gesichter zurück. „Wenn Sie mit Humor Spiele meinen“, dann gibt es schon Humor“, war gelegentlich eine Antwort. Keine Frage, Spielen ist eine Humorkomponente im weitesten Sinne eigen, dennoch zählen wir sie nicht direkt zu den Humorformen.

Welche Funktion Humor gerade in Alphabetisierungskursen übernehmen kann, war relativ schnell herauszuarbeiten: Abbau von Ängsten, Herstellung von Vertrauen zwischen Lehrenden und Lernenden, also Schaffung eines vertrauenswürdigen Arbeitsklimas. Skepsis dagegen zeigte sich bei dem WAS und WIE. Wenn man nur an die bekannten Humorkommunikate denkt, stellen sich sofort Einschränkungen ein. Zunächst einmal sind komische bzw. humorvolle Lernsituationen zu bewältigen, die sich ergeben oder die geschaffen werden, z. B. durch Übertreibungen bei der Lautierung, bei Schreibung von Buchstaben, bei der Differenzierung von Buchstaben. Arbeitet man mit der *Sinnlaut-Methode*,

kann man sich von der Geschichte anregen lassen, die nach Manz (1993, 117) der Großvater seinem Enkel erzählt:

„Man taucht das Röhrchen in Seifenschnee.“
 „Eee?“
 „Man bläst, bis die Blase groß wird, schau, das geht so!“
 „Oooo!“
 „Dann löst sie sich. Da fliegt sie ja!“
 „Aaaa!“
 „Der Wind rüttelt und schüttelt an ihr, und wie!“
 „Iiii!“
 „Sie lebt nicht lange und platzt im Nu.“
 „Uuhuhuhuhu!“

Natürlich ist das nur verständlich im Verein mit Visualisierung, aber die Vokallaute können durch die Lernenden mit Spaß nachgeahmt werden.

Über die Situations- und nonverbale Komik hinaus lassen sich durchaus einfache Humorformen anwenden. Dazu werden gezählt:

lustige Reime:

Durst – Wurst, Butter – Mutter;

einfache Lieder:

ABC die Katze, die Katze lief im Schnee, und als sie dann nach Hause kam, da hatt' sie weiße Stiefel an;

Kindermund:

Ein Mädchen bekommt ein Päckchen Gummibärchen. „Wie sagt man?“ Das Mädchen antwortet: „Aufmachen!“;

Lustige Rätsel:

Was hat vier Beine und kann doch nicht laufen?

Oder man nehme als weiteres Beispiel den Phonetikunterricht. Längst hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass der gesicherte Erwerb der phonetischen Grundlagen eine der Voraussetzungen für eine erfolgreiche Aneignung einer Fremdsprache darstellt, es ist aber ebenso klar, dass phonetische Übungen schnell ermüdend, langweilig ja frustrierend wirken. Ein Mittel, dies zu verhindern, kann der Einsatz von Humor sein. Einem fallen sofort die bekannten Zungenbrecher ein, aber sie allein können es nicht sein.

Wenn fliegende Fliegen hinter fliegenden Fliegen fliegen,
 dann fliegen (fliegende) Fliegen hinter (fliegenden) Fliegen.

Wie wär's, wenn die immer wieder strapazierten Zungenbrecher erweitert würden, beispielsweise mit Bert Papenfuß:

Stimmt, nichts stimmt, was stimmt, stinkt.

Es finden sich in der Tat genügend Humorkommunikate, die sich zu Ausspracheübungen verwenden lassen, z. B. eine Übung zur Differenzierung von [i] und [i:] anhand des Textes von Christine Koller:

ICH liebe dich
DU liebst mich
ER liebt SIE
(ES ist unterwegs)

Was immer man sich an Lustigem im Anfangsunterricht einfallen lässt, Lachen auf Kosten von anderen muss natürlich strikt vermieden werden. Aber über sich selbst kann man schon lachen. Ein Weg dahin kann die Selbstporträtierung sein, die sehr spaßig ausfallen kann.

Trotz der angedeuteten Möglichkeiten müssen nicht nur die sprachlich-kommunikativen Voraussetzungen, sondern auch das Weltwissen, die Lebenserfahrungen, entsprechende Kulturmuster gegeben sein, um Humor rezipieren zu können. Es darf nicht die triviale Erkenntnis übergangen werden, wonach die entscheidende Bedingung für das Auslösen von Belustigung durch Humor ist, dass er verstanden wird. Visualisierter Humor kann dabei hilfreich sein. (Vgl. Marianne Löschmann idB)

2) Humor erlaubt und fordert seinen multifunktionalen Einsatz.

Wie schon aufgezeigt, kann Humor sehr verschiedene Funktionen ausüben und kennt ganz verschiedene Einsatzorte. Letztlich sollte der Bezug zum Thema, zur Lernaufgabe, zur Kontrolle, zum kurzfristigen und langfristigen Unterrichtsziel erkennbar werden, möglichst ohne dass der pädagogische Zeigefinger sichtbar wird. Der Begriff *pädagogischer Humor* macht sich ohnehin verdächtig. Guter Humor hat neben der emotionalen Wirkung doch immer auch eine inhaltliche, eine erkenntnismäßige (kognitive) Komponente.

Die multifunktionale Verwendung von Humor lässt sich am Beispiel *Einstiege* und *Ausstiege* demonstrieren. Wenn Einstiege didaktisch-methodisch von Wichtigkeit sind, muss man sich doch fragen, warum es keine so auch benannten Ausstiege gibt. Jeder Lehrer sichert das Stunden- und das Lektionsergebnis, die Lehrbücher bieten in den unterschiedlichsten Formen, wenn auch nicht immer motivierende Möglichkeiten dazu an. Die Doppelfunktion von Ausstiegen, nämlich zum einen Lernergebnisse sichern helfen und zum anderen auf das

Kommende, auf die Fortsetzung, auf ein neues Thema usw. verweisen und dafür Interesse wecken, wird oft nicht voll ausgefüllt.

Das Beispiel also, das Thema *Wohnen* ist bearbeitet worden, das Thema *Feiern* wäre das nächste: Ein Bild von einer völlig vermüllten Küche, einem Tohuwabohu im Wohnzimmer.

Und warum findet man unter den in Gruppenräumen an den Wänden angepinnnten Tabellen, Regeln, Bildern und Texten selten Humoriges, was zudem eine gute Möglichkeit wäre, Lernende zu aktivieren, Handlungsorientierung umzusetzen.

Abb. 4: Präsentation und Einübung von Wechselprepositionen.



3) Humor sollte nicht auf bestimmte Kenntnis- und Fertigkeitsbereiche beschränkt bleiben, sondern den gesamten Unterricht durchziehen.

Humor kann sowohl bei der Arbeit an der Grammatik als auch am Wortschatz, an der Entwicklung von rezeptiven wie produktiven Fertigkeiten eingesetzt werden.

Im Grunde genommen ließen sich zur Einübung aller grammatischen Strukturen und vieler lexikalischer Humorvolles finden:

Beim Thema *Berufe* z. B. könnte man eine lustige Zuordnungsübung arrangieren:

Welche Namen lassen sich mit welchen Berufen verbinden?

Familie Becker, A. Fiedler, Frau Fischer, A. Glas; Herr Gärtner, Frau Laube, B. Kamm...

Bei der Einübung der Komparationsform *lieber* z. B. die einst so beliebten Sprüche wie

Lieber Feste feiern als feste arbeiten.

Lieber Sonne im Herzen als einen Schatten auf der Lunge.

Lieber reich und gesund als arm und krank.

Das Beispiel mit *lieber reich* kann zugleich als Antonymübung fungieren: arm und reich, krank und gesund usw. Als ein zweites Beispiel könnten die Paradoxie-Definitionen dienen: Paradox ist,

- wenn ein Mathematiker mit einer Unbekannten nichts anzufangen weiß
- wenn ein Angeklagter sitzen muss, weil er gestanden hat.

Die mit einem Konditionalsatz formulierten Paradoxie-Definitionen hätten am Ende einer Aufgaben- und Übungsfolge einen Platz, und zwar auf rezeptiver Ebene. Zugleich lassen sich Wortschatzübungen auf der Basis von Doppeldeutigkeiten veranstalten: *unbekannte Größe* versus *unbekannte Frau*, *voll* im Sinne von *betrunken* versus *voll zurechnungsfähig*.

Da aller guten Dinge drei sind, noch ein drittes Beispiel in Ergänzung der bekannten Gaststätten-Witze, das auf dem Prinzip der Übertreibung basiert:

Ein Hotelgast kommt zum Ober: „Ich hätte gerne zwei zu hart gekochte Eier, eiskalten Speck, verkohlten Toast, tiefgefrorene Butter und lauwarmen Kaffee.“ „Das dürfte schwierig sein“, sagt der Ober. Gast: „Wieso? Gestern ging es doch auch.“ (Ullmann 2014)

4) Soll der Humor seine Wirkung nicht verfehlen, muss er gezielt und zeitlich begrenzt eingesetzt werden.

Wird er überstrapaziert, tritt eine Übersättigung ein. In der Werbung spricht man vom sogenannten ‚Wear-out-Effect‘. Es sei denn, es handelt sich um sogenannte *Running Gags*, wie wir sie aus *Dinner for One* kennen.

James stolpert insgesamt elf Mal über den Kopf eines ausgelegten Tigerfells, als zusätzliche Pointe läuft er einmal daran vorbei, stolpert dann aber auf dem Rückweg, einmal schreitet er grazil darüber hinweg und einmal springt er, schon deutlich angetrunken, im Schlusssprung hinüber.

Mit solchen Gags kann auch im Unterricht gearbeitet werden, indem z. B. ein lustiger Fehler immer wieder einmal wiederholt und korrigiert wird oder ein schwieriger Satz viele Male wiederholt wird. In *Monty Python's Flying Circus* kündigt John Cleese den nächsten Sketch mit der stets wiederkehrenden Ansage *Und nun zu etwas völlig anderem* an. Im Unterricht kann dieser Gag in dieser Funktion eingesetzt oder umfunktioniert werden, indem nichts anderes kommt, sondern an einem Thema weitergearbeitet wird, obwohl man etwas anderes

verlautbart hat. Auf jeden Fall bildet der metasprachliche Bestandteil der Unterrichtsrouninen ein weites Betätigungsfeld.

5) **Abwechslung in den Formen und Inhalten ist unabdingbar.**

Das Überraschungsmoment beim Humoreinsatz sollte jedoch möglichst gegeben sein. ‚Witze mit Bart‘ können mit der Zeit eine Abwehrreaktion auslösen. Wenn jeder Einstieg durch einen entsprechenden Witz oder durchweg mit einem Cartoon eingeleitet wird, nutzt er sich von selber ab und Langeweile, die es zu überwinden gilt, zieht ein. Ein solcher sich abnutzender Einstieg kann bis zu einem gewissen Grade allein schon durch den Wechsel verschiedener Humorformen seinen Reiz behalten. Das trifft natürlich auch für die Aufgaben- und Übungsgestaltung zu. Wenn Anekdoten – und seien sie noch so lustig – immer wieder nacherzählt werden müssen, nutzt sich selbst diese Textsorte ab.

Abwechslung kann auch mit Parallel- und Kontrasttexten zu bereits bekannten ‚Humortexten‘ erzielt werden.

Nehmen wir an, die *Keuner-Geschichte* von Bertolt Brecht ist bekannt:

Das Wiedersehen

Ein Mann, der Herrn K. lange nicht gesehen hatte, begrüßte ihn mit den Worten: „Sie haben sich gar nicht verändert.“

„Oh!“ sagte Herr K. und erbleichte.

Dann erzeugt auf jeden Fall diese analoge Geschichte einen Lacher:

Ein Mann, der in seinem Amt nicht viel zu tun hatte, wurde eines Tages aufgefordert: „Beweisen Sie, dass Sie hier wirklich gebraucht werden.“ „Oh!“, sagte der Angestellte und erbleichte.

Nach dem gleichen Muster verfährt Gerhard Zwerenz *Die 12 Antworten des Herrn Z.*:

Als Herr Z. nach 33jährigem Verbot erstmals wieder das Land seiner Jugend betrat, empfing ihn eine Abordnung früherer Freunde. Der eine war Professor geworden. Der andere Vorsitzender. Der dritte Minister. Der vierte trug mehr Orden als die drei anderen. „Wir sind beauftragt, dich vollkommen zu rehabilitieren!“, sprach der Vorsitzende. „Oh!, womit habe ich das verdient?“, sprach Herr Z. erbleichend.

Ausgehend von dem Sprichwort *Der Spatz in der Hand ist besser als die Taube auf dem Dach*, ließen sich folgende Varianten heranziehen:

Lieber die Taube in der Hand als Spatzen im Hirn. (Volker Braun)

Greif nicht gleich zum Messer,/erscheint dir ein Witz zu flach.

Der Spatz in der Hand ist besser/Als die Pauke auf dem Dach. (Stengel)

6) Herabsetzender aggressiver Humor ist zu vermeiden.

In der Kommunikation wird in der Funktion Stressabbau auch der Abbau von Aggressionen z. B. durch Herabsetzen anderer mittels Humor realisiert, doch haben solche Formen keinen Platz im Unterricht. Das Beziehungsgefüge von Lernenden und Lehrenden könnte empfindlich gestört werden. Es ist eine unabdingbare Aufgabe von Lehrkräften darauf zu achten, dass Lernende nicht bloßgestellt werden. Da es im Auge des Betrachters liegt, was als humorvoll rezipiert wird, Humor immer an Kontext gebunden und abhängig von der individuellen Verfasstheit, der Lebenslage ist, müssen unterschiedlich abweichende Humorwertschätzungen und -präferenzen, auch die sozial anerkannten Situationen, in denen Humorformen angebracht sind, ins Kalkül genommen werden.

Zusammenfassung

In dem Beitrag wird davon ausgegangen, dass eine heitere Arbeits- und Lernatmosphäre im Fremdsprachenunterricht unabdingbar ist. Sie ist ohne Humor wohl kaum zu erzeugen. Deshalb muss er als integraler Bestandteil des Unterrichts begriffen und praktiziert werden. Ob es sich um Anfänger- oder Fortgeschrittenenunterricht, um Arbeit an der Aussprache, am Wortschatz, an der Grammatik oder um die Entwicklung der Fertigkeiten, um Alltags- oder fachsprachliche Kommunikation handelt, immer muss Humor mit im Spiele sein. Seine gewichtige Rolle führt zu Konsequenzen sowohl auf der Lehr- als auch auf der Lernseite. Ausbildung, Fort- und Weiterbildung dürfen das Thema *Humor im Fremdsprachenunterricht* nicht geringschätzen oder gar ausklammern. So wie sich Lehrende um die Applikation von modernen Methoden des Unterrichtens bemühen, müssen sie sich um den gezielten Einsatz von Humor kümmern. Dabei kann man sich nicht nur auf die Humorangebote in den Lehr- und Lernmaterialien und -medien verlassen, sondern benötigt darüber hinaus sein eigenes individuelles Humorinstrumentarium. Dazu gehört ein ständig zu qualifizierendes Humor-Kompodium, das effiziente Humorkommunikate mit Hinweisen auf potentielle Einsatzorte enthält. Letzter Eintrag vor Abschluss dieses Buches in mein Humor-Kompodium: „und es war ihm sofort klar/dass auch gestern schon/ein heute war“ (Roy 2012, 119) Zugleich sollte die jeweilige Humorsammlung auch kreative Humorereignisse in der jeweiligen Gruppe festhalten, um sie im Laufe des Unterrichtsgeschehens gezielt variieren, transformieren und erweitern zu können. So wichtig Lehrende bei der Schaffung einer heiteren Lern- und Arbeitsatmosphäre auch sind, die Mitwirkung, ja die Verantwortung der Lernenden darf keineswegs unterschätzt werden, vielmehr kommt es darauf an, sie

zu aktivieren, zu animieren, sich angemessen humorvoll an der Gestaltung des Unterrichts zu beteiligen.

Literatur

Arnold, J. (2013): Humor in der Werbung im interkulturellen Vergleich. München u. Ravensburg: Grin.

Attardo, S./Raskin, V. (1991): Script theory revis(it)ed: joke similarity and joke representation model. In: International Journal of Humor Research Humor, 4(3), 293–347.

Attardo, S. (1994): Linguistic theories of humor. Berlin, New York: de Gruyter, (= Humor research 1).

Attardo, S. (2001): Humorous Texts: A semantic and pragmatic analysis. Berlin: Mouton De Gruyter. 2001.

Attardo, S. (2002): Translation and Humour: An Approach Based on the General Theory of Verbal Humour (GTVH). In: The Translator, Vol. 8/2. Special Issue. Translating Humour, 173–194.

Außewogger, C. (2009): Humor im Krankenhaus. Clowndoctors im Einsatz zur Bewältigung von Kinderängsten. Saarbrücken: VDM Müller. http://www.rednoses.eu/fileadmin/rni/medien/bilder/Mission/Scientific_Background/Humor_im_Krankenhaus.pdf.

Bachmaier, H. (Hg.) (2012): Lachen macht stark: Humorstrategien. Göttingen: Wallstein.

Bachmaier, H. (2012): Warum lachen die Menschen. Über Komik und Humor. In: Bachmaier, a.a.O., 9–23.

Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. Krumm (Hg.) (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke.

Bazil, V. / Piwinger, M. (2012): Witz und Humor in der Kommunikation. In Bentele, G./Piwinger, M./Schönborn, G. (Hrsg.): Kommunikationsmanagement (Losebl. 2001 ff.), Art.-Nr. 5.61, Köln.

Bell, N. D. (2007): Humor comprehension: Lessons learned from cross-cultural communication. In: Humor 20, 4, 367–387.

Berger, P. L. (1998): Erlösendes Lachen: das Komische in der menschlichen Erfahrung. Berlin / New York: Gruypter.

Berlyne, D. E. (1960): Conflict, arousal, and curiosity. New York: McGraw-Hill.

- Biel, K.* (2007): Motivation und Fremdsprachenunterricht: Theorie, Forschung und Praxis. Saarbrücken: VdM Müller.
- Billig, M.* (2005): *Laughter and Ridicule*. London: Sage Publications.
- Birkenbihl, V. F.* (2001): *Humor – An ihrem Lachen soll man Sie erkennen*. Landsberg am Lech: Freizeitverlag.
- Brecht, B.* (1967): Flüchtlingsgespräche. In: Ders., *Gesammelte Werke in 8 Bänden*, Bd. 6, Prosa 2, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1959.
- Brock, A.* (1998): *Blackadder, Monty Python und Red Dwarf. Eine linguistische Untersuchung britischer Fernsehkomödien*. Tübingen: Narr/Francke/Attempo.
- Brône, G.* (2010): *Bedeutungskonstitution in verbalem Humor. Ein kognitiv-linguistischer und diskurssemantischer Ansatz*. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Chu, Chin-Ning* (2006): Chinesischer Humor und Geschenkekultur. http://imperia.mi-verlag.de/imperia/md/content/ai/tue/fach/artikel/20006/02/tue06_02_pdf.
- Cui, P.* (2008): *Deutscher und Chinesischer Humor – eine kontrastive Studie zu deutschen und chinesischen ethnischen und Familienwitzen*. Diss phil. Univ. Bremen.
- Desselmann, G./Hellmich, H.* (1981): *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache)*. Leipzig: Enzyklopädie.
- Deutscher Volkshochschulverband (Hg.) (2009): *Lust auf mehr. Eine bebilderte Schrägschrift von Lernenden mit Schreiblust* (Redaktion: Rustemeyer, A. u. a.).
- Dietsch, S.* (1993): *Luzifer lacht – Philosophische Betrachtungen von Nietzsche bis Tabori*. Leipzig: Reclam.
- Dickhäuser, A.* (2002): Humor und Unterricht. Existenz und Logos. In: *Zeitschrift für sinnzentrierte Therapie, Beratung und Bildung* 1: 102–125.
- Dievernich, F.* (Hrsg.) (2001): *Kommunikationsausbrüche: Vom Witz und Humor der Organisation*. Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft.
- Drosdowski, G.* (Hg.) (1989): *Duden. Etymologie: Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache*, 10 Bde. 2., völlig neu bearb. u. erw. Aufl., Mannheim: Dudenverlag.
- Drosdowski, Gunther* (Hg.) (1990): *Duden Fremdwörterbuch*, 12 Bde. 5., neu bearb. u. erw. Aufl., Mannheim: Dudenverlag.

- Dynel, M.* (2009): Beyond a Joke: Types of Conversational Humour. // *Language and Linguistics Compass* 3, 5, 1284–1299.
- Freud, S.* (2010): Der Humor. In: Ders.: *Das Unbehagen in der Kultur und andere Schriften*. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuchverlag, 215–221.
- Freud, S.*: Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten. In: ebenda, 31–215.
- Gelfert, H.-D.* (1998): *Max und Monty. Kleine Geschichte des deutschen und englischen Humors*. München: Beck.
- Gernhardt, R./Zehrer, K. C.*: *Bilden Sie mal einen Satz mit ...: Ein Dichterwettbewerb*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Gönc, M.* (2013): *Didaktisierung des Sprachwitzes im Fremdsprachenunterricht*. München u. Ravensburg: Grin.
- Goffman, E.* (2003): *Wir alle spielen Theater: Die Selbstdarstellung im Alltag*, München: Piper.
- Greengross, G./Miller, G. F.* (2008). Dissing Oneself versus Dissing Rivals: Effects of Status, Personality, and Sex on the Short-Term and Long-Term Attractiveness of Self-Deprecating and Other-Deprecating Humor. In: *Journal of Evolutionary Psychology*, 6(3), 393–408.
- Groth, R.* (1992): Der kleine Unterschied im Lachverhalten von Frauen und Männern und seine großen Folgen. Eine linguistische Untersuchung zum Interaktionsverhalten in der Schule. In: Günther, S./Kotthoff, H.: *Die Geschlechter im Gespräch*. Stuttgart: Metzler, 33–51.
- Grubmüller, K.* (2006): *Die Ordnung, der Witz und das Chaos*, Tübingen: Niemeyer.
- Gruntz-Stoll, J.* (2001): *Ernsthaft humorvoll: lachen(d) Lernen in Erziehung und Unterricht, Beratung und Therapie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gruntz-Stoll, J./Rißland, B.*: Schule des Humors. Einleitung. In: Gruntz-Stoll, J./Rißland, B.: *Lachen macht Schule. Humor in Erziehung und Unterricht*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hartung, M.* (2006). Ironische Äußerungen in privater Scherzkommunikation. In: *Scherzkommunikation. Beiträge aus der empirischen Gesprächsforschung* hrsg. von H. Kotthoff. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 104–139.
- Hattie, John A. C.* (2009): *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London u. New York: Routledge.
- Hirschhausen, E.* (2009): Humor auf dem Lehrplan. In: *Focus-Schule* Nr. 5 (07.10. 2009).

- Hirschhausen, Eckart von* (2012): Die Kunst der Pointe. Wie man Witze repariert. In: H. Bachmaier: Lachen macht stark: Humorstrategien. Göttingen: Wallstein Verlag, 140–152.
- Höfner, E./Schachtner, H.-U.* (1995): Das wäre doch gelacht! Humor und Provokation in der Therapie. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hoffmann, T./Lercher, M.-Chr./Middeke, A./Tittel, K.* (Hg.) (2008): Humor. Grenzüberschreitende Spielarten eines kulturellen Phänomens. Göttingen: Universitätsverlag.
- Hohenhaus, P.* (2000): Zur Verwendung humoristischen Materials im DaF-Unterricht. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache. 7 (2000) 4, 433–448.
- Holtbernd, T.* (2008): Der Humorfaktor – Mit Lachen und Humor das Leben erfolgreich meistern. Ein Handbuch für Manager, Trainer, Lehrer, Coachs, Berater, Eltern und andere Menschen. Paderborn: Junfermann.
- Kästner, E.* (1965): Heiterkeit in Dur und Moll. Stuttgart: Verlag Deutscher Bücherbund.
- Kassner, D.* (2002): Humor im Unterricht. Bedeutung – Einfluss – Wirkungen. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Kleppin, K.* (2001): Motivation. Nur ein Mythos? Teil I. In: Deutsch als Fremdsprache 4, 219–225.
- Kleppin, K.* (2002): Motivation. Nur ein Mythos? Teil II. Deutsch als Fremdsprache 1, 26–30.
- Knieper, Th./Schenk, E.* (2002): Humor in der Werbung ist eine ernste Sache und eine Herausforderung für die Marktwirtschaft. Schriftenreihe zur Werbewirkungsforschung Bd. 1. München: AGEMAS.
- Kotthoff, H.* (1998): Spaß verstehen. Zur Pragmatik von konversationellem Humor. Tübingen: Niemeyer.
- Kotthoff, H.* (2004): lachkulturen heute – Humor in Gesprächen. <http://opus.bsz-bw.de/hdms/volltexte/2004/338/pdf/humor3.pdf>.
- Kotthoff, H.* (2006): Pragmatics of performance and the analysis of conversational humor. // Humor 19, 3, 271–304.
- Kotthoff, H.* (2008): Humorforscherin Kotthoff. Frauen witzeln leichter über sich als Männer. In: Spiegel Online vom 13.11.2008.
- Krapp, A./Ryan, R.* (2002): Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungs-

- theorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. Zeitschrift für Pädagogik, 54–82.
- Lopez, B. S.* (2012): Lachen – Humor – Komik. Eine systematische Interkulturalitätsanalyse Deutsch und Spanisch. Berlin: Frank & Timme.
- Lorenzen, A.* (2007): Humor und Pädagogik – Zur Bedeutung des Humors in pädagogischen Zusammenhängen. Saarbrücken: VDM Müller.
- Löschmann, M./Stroinska, M.* (Hg.) (1998): Stereotype im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt: Peter Lang.
- Löschmann, M.* (1998): Stereotype, Stereotype und kein Ende. In: Löschmann/Stroinska, ebenda, 7–34.
- Lüdicke, F.* (2014): Das finden Jugendliche komisch. In: Lüdicke, F. (2014) <http://www.morgenpost.de/schueler/article1279088/Das-finden-Jugendliche-komisch.html>. (Berliner Morgenpost v. 1. Dez. 2014).
- Loriot/Vico von Bülow* (1983): Möpse und Menschen. Eine Art Biographie. Zürich: Diogenes.
- Marhenke, D.* (2003): Britischer Humor im interkulturellen Kontext. Diss. phil. TU Braunschweig.
- Martin, Rod A.* (2007): The Psychology of Humor: An Integrative Approach. Amsterdam: Elsevier.
- Miller, D.* (o.J.): Humor als Kommunikationsfaktor. Kommunizieren im Alltag und in der Literatur. http://www.lingua.amu.edu.pl/Lingua_12/MILLER_12.pdf.
- Morrison, M. K.* (2008): Using humor to maximize learning-the links between positive emotions and education. Maryland, Toronto, Plymouth: Rowman & Littlefield Education.
- Moser, K.* (2002): Markt- und Werbepsychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Norrick, N. R.* (2009): A Theory of Humor in Interaction. // Journal of Literary Theory 3, 2, 261–284.
- Nevo, O./Aharonson, H./Klingman, A.* (1998): The development and evaluation of a systematic program for improving sense of humor. In: W. Ruch (Ed): The sense of humor: Explorations of a Personality Characteristics. New York: Mouton de Gruyter, 385–404.
- Nevo, O. / Nevo, B. / Yin, J. L. S.* (2001): Singarporean Humor. A Cross-Cultural Cross-Gender Comparison. In: Journal of General Psychology, vol. 128, No. 2, 143–157.

- Padtberg, C.* (2005): Die Anatomie des Humor. <http://spiegel.de/unispiegel/wunderbar/0,1518,348619,00html>.
- Piepenbrink, K.* (2013): Humor und Schule: Eine Einführung in die Soziologie des Humors für den Unterricht. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Piwinger, M.* (Hrsg.) (1997): Stimmungen, Skandale, Vorurteile. Formen symbolischer und emotionaler Kommunikation. Frankfurt/M.: Frankfurter Allgemeine Buch.
- Plessner, H.* (1982): Lachen und Weinen. Eine Untersuchung nach den Grenzen menschlichen Verhaltens. In: H. Plessner: Gesammelte Schriften VII. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 201–387.
- Räwel, J.* (2005): Humor als Kommunikationsmedium. Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft.
- Raskin, V.* (1985): Semantic Mechanisms of Humor. Dordrecht u. a.: D. Reidel.
- Raskin, V.* (ed.) 2008: The Primer of Humor Research. Berlin, New York: de Gruyter.
- Rissland, B.* (2002): Humor und seine Bedeutung für den Lehrerberuf. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Risland, B./Gruntz-Stoll, J.* (2009): Das lachende Klassenzimmer. Werkstattbuch Humor. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ruch, W.* (1992): Assessment of appreciation of humor: studies with the 3WD humor test. In: Spielberger/Butcher (eds): Advances in Personality Assessment. Vol. 9, Hillsdale: Erlbaum, 27–75.
- Ruch, W.* et al. (1991): Cross-national comparison of humour categories: France and Germany. In: International Journal of Humor Research. 4(3), 391–414.
- Sachse, R./Fasbender, J./Breil J./Püschel, O.* (2009): Grundlagen und Konzepte Klärungsorientierter Psychotherapie. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Schäfer, S.* (1996): Komik in Kultur und Kontext. München: iudicium.
- Stephen R. Schmidt* (1994): Effects of Humor on Sentence Memory. In: Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition 20: 4, 953–967.
- Schmidt-Hidding, W.* (1963): Humor und Witz. Europäische Schlüsselwörter Bd. 1, München: Hueber.
- Schneider, I.* (2005): Humor in der Werbung – Praxis, Chancen und Risiken. Saarbrücken: VDM Müller.

- Schwarz, G. (2008): Führen mit Humor – ein gruppendynamisches Erfolgskonzept. Wiesbaden: Gabler.
- Semenjuk, O. (2008): Satira i humor kak konkurenty „patogennogo teksta“. // Doksa 13, 200–206 www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/doksa/
- Schroeder, S. (2002): „Lachen ist gesund?“ – eine volkstümliche und medizinische Binsenwahrheit im Spiegel der Philosophie. Ph. D thesis, FU Berlin.
- Schu, J./Schu, U. (1998): Ethnische Witze im Fremdsprachenunterricht. In: Löschmann/Stroinska (1998) a.a.O., 119–143.
- Schubert, Chr. (Hg.) (2014): Kommunikation und Humor. Multidisziplinäre Perspektiven. Vechter Universitätsschriften. Berlin: LIT Verlag W. Hopf.
- Siebert, H. (2006): Lernmotivation und Bildungsbeteiligung: Studentexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Sindermann, Th. (2009): Über praktischen Humor: oder eine Tugend epistemischer Selbstdistanz. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Specht, Th. (2013): Transkultureller Humor in der türkisch-deutschen Literatur. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Speck, P. S. (1990): The humorous message taxonomy. A frame work for the study of humorous ads. In: Current issues and Research in Advertising. 1–44.
- Swabey, Marie C. (1961): Comic Laughter: A Philosophical Essay. New Haven.
- Tanzmeister, R. (Hrsg.) (2008): Lehren – Lernen – Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten. Wien: Praesens.
- Thaler, E. (2012): Heiter kommt man weiter. Humor im Fremdsprachenunterricht. In: Praxis des Fremdsprachenunterrichts. Basisheft 9(2012)3, 5–8.
- Thielemann, N. (2008): Witzeln, frotzeln, dissen, teasen – konversationelle Humorformen in Diskussionen und ihre Bedeutung auf der Beziehungsebene. In: Kosta, P./Weiss, D. (Hg.) (2008): Slavistische Linguistik 2006/2007. Referate des XXXII. Konstanzer Slavistischen Arbeitstreffens Männedorf bei Zürich, 18.–20. 09. 2006 und Referate des XXXIII. Konstanzer Slavistischen Arbeitstreffens Potsdam, 4.–6. 09. 2007. München, 443–472. Gelesen als https://www.academia.edu/1781820/Witzeln_frotzeln_dissen_teasen_-_konversationelle_Humorformen_in_Diskussionen_und_ihre_Bedeutung_auf_der_Beziehungsebene.
- Tissot, O. (2009): Gewinnbringendes Lachen? Humor als Humanfaktor zur Erreichung von Unternehmenszielen. Diss. Universität. Erlangen-Nürnberg.

- Titze, M. (1999): *Therapeutischer Humor. Grundlagen und Anwendungen.* Frankfurt am Main. Fischer.
- Titze, M./Patsch, I. (2004): *Die Humor-Strategie. Auf verblüffende Art Konflikte lösen.* München: Kösel.
- Ullmann, E. (2014): „Wir haben gut Lachen“ – Ist Humor im Unterricht gesund? Vortrag vom 26.03. 2014. PDF.
- Urios-Aparisi, E./Wagner, M. (2008): Eine empirische Untersuchung zum Einsatz von Humor im Fremdsprachenunterricht in den USA. In: Hoffmann et al., a.a.O., 233–246.
- Veith, P. (2007): *Humor im Klassenzimmer: Soziale Kompetenzen stärken – Ermutigen – Motivieren.* Göttingen: Vandenhoeck-Rupprecht.
- Verbeet, M. (2006): Humor: Pinguin in der Kiste – Eine internationale Studie erkundet die ganz eigene Lachlust von Kindern. In: *Der Spiegel* 19/2006, 61.
- Vorländer, K. (Hg.) (59): *Kritik der Urteilkraft.* Philosophische Bibliothek 39a. Hamburg: Meiner.
- Wellerhoffs, D. (1976): *Infantilismus als Revolte oder das ausgeschlagenen Erbe – Zur Theorie des Blödelns.* In: W. Preisendanz/R. Warning (Hg.): *Das Komische – Poetik und Hermeneutik VII.* München: Fink.
- Wende, W. (Hg.) (2008): *Wie die Welt lacht: Lachkulturen im Vergleich,* Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Wiener, R. (2003): *Hinter vorgehaltener Hand. Der politische Witz in Deutschland.* Leipzig: Miltitzke.
- Wilton, A. (2009): *Lachen ohne Grenzen. Eine gesprächsanalytische Untersuchung zu Scherzkommunikation in zweisprachigen Interaktionen.* München: Iudicium.
- Zehrer, K.-C. (2001): *Dialektik der Satire. Zur Komik von Robert Gerhardt und der „Neuen Frankfurter Schule“.* Diss. Uni Bremen.
- Ziv, A. (1988): *Lehren und Lernen mit Humor: Experiment und Wiederholung.* In: *Teaching and Learning with Humor: Experiment and Replication, The Journal of Experimental Education* 57 (1988), 5–15.

Materialien

- Antretter, G. (2006): *Deutsch zu zweit. Ein romantisch-grammatisches Lehrbuch.* Leipzig: Schubert.

- Bachmaier, Helmut* (Hg.) (2005): Texte zur Theorie der Komik. Stuttgart: Reclam.
- Barth, M.* (2004): Deutsch – Frau Frau – Deutsch. Schnelle Hilfe für den ratlosen Mann. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Bohn, R. /Schreiter, I.* (2001): Sprachspielereien für Deutschlernende. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Buscha, A./Buscha, J.* (1986): Wortspielereien. Anekdoten aus Literatur, Musik und bildender Kunst. Leipzig: Bibliographisches Institut.
- Buscha, A./Buscha, J.* (1990): Gelehrte Wortspiele. Leipzig: Bibliographisches Institut, 1990.
- Hirschhausen, E.* (2009): Humor auf den Lehrplan! In: FOCUS-SCHULE,| Nr. 5.
- Hirschhausen, E.* (2007): Arzt-Deutsch/Deutsch-Arzt. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Köhler, P.* (Hg.) (1990): Das Nonsens–Buch. Stuttgart: Reclam.
- Köhler, P.* (Hg.) (1994): Das Witzbuch. Stuttgart: Reclam.
- Kusnetsova, N./Löschmann, M.* (2006): Deutsch für Architekten. Tomsk: Universitätsverlag.
- Lamp, F./Johannes, H.* (2009): Deutsch für den Ausländer. Ein famoses Lehrbuch. Berlin: DER GROßKONZERN.
- Lixfeld, H.* (1993): Witz. Arbeitstexte für den Unterricht. Stuttgart: Reclam.
- Löschmann, M.* et al. (1985): Deutsch für die Reise. Deutsch – Englisch. Leipzig: Enzyklopädie. Mit Graphiken von Britta Matthies.
- Manz, H.* (1993): Die Welt der Wörter. Sprachbuch für Kinder und Neugierige. Im Anhang Beiträge über Hans Manz und seine Texte. Weinheim/Basel: Beltz & Gelberg.
- Rätselwitze: Große Sammlung mit über 500 Scherzfragen. <http://www.raetselstunde.de/text-raetsel/scherzfragen/scherzfragen-005.html>.
- Richter, G./Richter, M.* (2002): Anekdoten, Legenden und Sagen. Aus deutscher Vergangenheit. Ein Lese- und Übungsbuch für Deutsch als Fremdsprache. Leipzig: Schubert.
- Roy, R.* (2012): fragmente 7, rebenwölfisches/elfenpoesie/skurriles/in skizzen und versen/eine begebenheit. neue folzsche verlagsanstalt für aesoptherik.
- Spier, A.* (2005): Deutsch als Fremdsprache. Mit Witzen Deutsch lernen. Berlin: Cornelsen.